



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Dora Sofia Ferreira Lima

**AUTOAVALIAÇÃO:
PERCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E ALUNOS DO 1.º CEB**

Mestrado em Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

outubro de 2013

RESUMO

O presente estudo centra-se, fundamentalmente, na identificação de perceções e práticas de um grupo de professores e de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em relação à avaliação, com enfoque na autoavaliação, no contexto de um agrupamento de escolas. Centra-se, ainda, na análise sobre o modo como a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo, entre pares, podem desempenhar um papel fundamental na articulação curricular, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais de práticas de autoavaliação em todos os alunos.

Trata-se de um estudo empírico com desenho de estudo de caso de cariz qualitativo. À luz de um paradigma interpretativo, privilegiam-se as linhas orientadoras de um método qualitativo de investigação. Por consequência, para melhor compreender e interpretar significados de interações em situações particulares e a sua evolução, procedeu-se a uma abordagem metodológica diversificada, mas complementar, imersa no mundo empírico. Enquanto estudo empírico, fundamenta-se na imersão subjetiva do investigador numa realidade escolar, efémera mas significativa, num contexto circunscrito a duas escolas do 1.º CEB do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo, no decorrer do ano letivo de 2011/2012.

Os resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário aos professores e alunos, inquéritos por entrevista aos professores envolvidos no estudo, análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento e análise do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção, bem como dos registos de avaliação sumativa dos alunos, permitem concluir que a prática continuada da autoavaliação das aprendizagens se apresenta como um meio de promoção da regulação das aprendizagens, da reflexão e da emancipação dos alunos e, ao mesmo tempo, como facilitadora da promoção do trabalho colaborativo entre professores, no qual o supervisor tem um papel fundamental, perspetivando a qualidade da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: autoavaliação no 1º CEB; práticas colaborativas; regulação de aprendizagens; supervisão.

ABSTRACT

This study focuses primarily on the identification of perceptions and practices of a group of teachers and students of the 1st cycle of basic education in relation to the assessment, with a focus on self-assessment in the context of a group of schools. It focuses also on the analysis of how the pedagogical supervision and collaborative work among peers can play a key role in the joint curriculum for the development of core competencies of self-assessment practices in all students.

This is an empirical study and a case study of a qualitative nature. In light of an interpretive paradigm, the focus is the guidelines of a qualitative research method. Consequently, to better understand and interpret the meanings of interactions in particular situations and developments, we proceeded to a methodological approach diverse but complementary immersed in the empirical world. While an empirical study, it is based on the researcher's subjective immersion school reality, ephemeral but significant in a context limited to two schools of the 1st cycle of basic education in the municipality of Ponte de Lima, district of Viana do Castelo, in the course of the school year 2011/2012.

The results obtained through the analysis of questionnaire surveys to teachers and students, surveys interview to the teachers involved in the study, analysis of the self-assessment tool of the school grouping and analysis of the self-assessment instrument reformulated in the study as well as students summative assessment records, allow to conclude that the continued practice of self-assessment of learning is presented as a means of promoting the regulation of learning, reflection and empowerment of students and at the same time as facilitating the promotion of collaborative work between teachers, in which the supervisor has a key role, towards school quality and improvement of student learning.

Keywords: self-assessment in the 1st cycle of basic education; collaborative practices; regulation of learning; supervision.

AGRADECIMENTOS

Neste longo caminho de descoberta, e porque não há conquistas fáceis e o agradecimento nunca deve ser esquecido, expresso os meus mais sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Doutora Ana Peixoto, pela disponibilidade que sempre evidenciou e que se tornou essencial à prossecução deste estudo.

Aos professores do Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica, particularmente ao Doutor César Sá e à Doutora Ana Peixoto, pelos valiosos conhecimentos.

À Direção do Agrupamento de Escolas, por viabilizar a realização do estudo sem qualquer entrave.

Aos professores titulares de turma e aos alunos que prontamente colaboraram em todo o processo.

À Lurdes, pela amizade, pela partilha de ideias e pelo apoio incondicional.

À minha família e aos meus amigos, pela compreensão e companheirismo.

ÍNDICE

Índice de quadros.....	vii
Índice de tabelas.....	viii
Índice de figuras.....	viii
Índice de gráficos.....	ix
Abreviaturas.....	xiv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Declaração do problema.....	1
1.2 Questões de investigação.....	6
1.3 Objetivos do estudo.....	7
1.4 Organização do estudo.....	7
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.1 Organização do sistema educativo português.....	9
2.2 Conceções de aprendizagem e de avaliação.....	26
2.2.1. Evolução do conceito de avaliação em Portugal.....	28
2.2.2. A avaliação no 1.º CEB.....	33
2.3 Critérios de avaliação a adotar.....	37
2.4 As modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.....	39
2.4.1. Avaliação diagnóstica.....	39
2.4.2. Avaliação formativa.....	40
2.4.2.1. A autoavaliação do aluno no contexto da avaliação formativa.....	42
2.4.2.2. A autorregulação da aprendizagem pelo aluno.....	46
2.4.3. Avaliação sumativa.....	48
2.5 Supervisão: um processo interativo.....	52
2.6 Supervisão entre pares.....	61
2.6.1. Práticas colaborativas.....	65
CAPÍTULO III – METODOLOGIA A ADOTAR.....	68
3.1 Fundamentação da metodologia a adotar.....	68
3.2 Desenho a adotar: estudo de caso.....	71
3.3 Organização do estudo.....	74
3.4 Contexto escolar da pesquisa.....	75
3.5 Participantes no estudo.....	76

3.5.1. Papel e função do investigador.....	77
3.5.2. Sessões de trabalho com os professores envolvidos no estudo.....	78
3.6 Instrumentos de recolha de dados.....	79
3.6.1. Análise documental.....	80
3.6.2. Inquérito por questionário.....	83
3.6.3. Inquérito por entrevista.....	93
3.7 Plano de ação.....	95
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	97
4.1 Instrumento de autoavaliação do agrupamento.....	97
4.2 Caracterização da amostra.....	99
4.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores.....	99
4.2.2. Caracterização pessoal dos alunos participantes.....	100
4.3 Resultado do inquérito por questionário.....	100
4.3.1. Inquérito por questionário aos professores.....	101
4.3.1.1. Síntese da análise do questionário efetuado aos professores.....	113
4.3.2. Inquérito por questionário aos alunos.....	114
4.3.2.1. Síntese da análise do questionário efetuado aos alunos.....	127
4.4 Aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento.....	128
4.4.1. Síntese da análise da aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento.....	137
4.5 Aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção.....	138
4.5.1. Síntese da análise da aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção.....	196
4.6 Avaliação sumativa dos alunos.....	197
4.7 Entrevistas aos professores das turmas alvo de intervenção.....	204
4.7.1 Síntese da análise das entrevistas aos professores cujas turmas foram alvo de intervenção	207
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	209
5.1 Conclusões.....	209
5.2 Limitações do estudo.....	216
5.3 Pontos de reflexão sobre formação e o desenvolvimento da profissionalidade.....	217

5.4 Recomendações para futuros estudos.....	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS	228

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos objetivos pelas questões de partida do estudo.....	7
Quadro 2 – Objetivos da educação pré-escolar.....	11
Quadro 3 – Objetivos gerais do ensino básico.....	13
Quadro 4 – Competências a alcançar no final da educação básica.....	15
Quadro 5 – Objetivos do ensino secundário.....	16
Quadro 6 – Objetivos do ensino superior.....	19
Quadro 7 – Vetores fundamentais da educação extracurricular.....	20
Quadro 8 – Componentes do currículo do 1.º CEB.....	23
Quadro 9 – Avaliação das aprendizagens e competências.....	35
Quadro 10 – Práticas de autoavaliação.....	46
Quadro 11 – Medidas de promoção escolar.....	50
Quadro 12 – Princípios reguladores das práticas supervisivas.....	57
Quadro 13 – Principais características das investigações qualitativa e quantitativa.....	69
Quadro 14 – Distribuição de escolas, professores e turmas.....	76
Quadro 15 – Objetivos do inquérito por questionário a professores.....	86
Quadro 16 – Objetivos do inquérito por questionário a alunos.....	86
Quadro 17 – Caracterização dos participantes no estudo (professores).....	87
Quadro 18 – Categorização do questionário sobre conceções de autoavaliação (professores).....	88
Quadro 19 – Categorização do questionário sobre práticas de autoavaliação (professores).....	89
Quadro 20 – Estrutura das questões que integram o questionário dos professores.....	90
Quadro 21 – Caracterização dos participantes no estudo (alunos).....	90
Quadro 22 – Dimensões e subdimensões do questionário sobre conceções de autoavaliação (alunos).....	91
Quadro 23 – Rotinas/momentos de autoavaliação (alunos).....	92
Quadro 24 – Estrutura das questões que integram o questionário dos alunos.....	92
Quadro 25 – Objetivos da entrevista.....	94
Quadro 26 – Estrutura da entrevista.....	94
Quadro 27 – Plano de ação.....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento.....	83
Tabela 2 – Análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento.....	98
Tabela 3 – Caracterização pessoal e profissional dos professores que integram o estudo..	99
Tabela 4 – Caracterização pessoal dos alunos que integram o estudo.....	100
Tabela 5 – A minha pontualidade (t3 e t4).....	129
Tabela 6 – A minha assiduidade (t3 e t4).....	129
Tabela 7 – A minha participação na aula (t3 e t4).....	130
Tabela 8 – O meu cumprimento de regras na sala de aula (t3 e t4).....	131
Tabela 9 – A minha organização do trabalho (t3 e t4).....	133
Tabela 10 – Os meus conhecimentos (t3 e t4).....	135
Tabela 11 – Temas/conteúdos de Língua Portuguesa com mais dificuldades.....	165
Tabela 12 – Temas/conteúdos de Estudo do Meio com mais dificuldades.....	170
Tabela 13 – Temas/conteúdos de Matemática com mais dificuldades.....	175
Tabela 14 – Temas/conteúdos das TIC com mais dificuldades.....	194
Tabela 15 – Identificação das perceções dos professores acerca da função do 1.º CEB.....	204
Tabela 16 – Identificação do papel da avaliação das aprendizagens no 1.º CEB.....	205
Tabela 17 – Caracterização das práticas de autoavaliação no 1.º CEB.....	205
Tabela 18 – Identificação do impacto das práticas de autoavaliação no 1.º CEB.....	206

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O sistema educativo português.....	10
Figura 2 – Organigrama do sistema educativo português.....	21
Figura 3 – Estratégias e atitudes mobilizadoras.....	22
Figura 4 – Envolvidos no processo de avaliação.....	34
Figura 5 – Intervenientes no processo de avaliação.....	35
Figura 6 – Supervisão Pedagógica: as ideias que defendemos.....	54
Figura 7 – Análise dos dados: modelo interactivo.....	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Finalidades da autoavaliação do ponto de vista do professor (p1 e p2).....	101
Gráfico 2 – Finalidades da autoavaliação do ponto de vista do professor (p3 e p4).....	102
Gráfico 3 – Finalidades da autoavaliação do ponto de vista do aluno (p1 e p2).....	103
Gráfico 4 – Finalidades da autoavaliação do ponto de vista do aluno (p3 e p4).....	104
Gráfico 5 – Direcionamento da autoavaliação (p1 e p2).....	105
Gráfico 6 – Direcionamento da autoavaliação (p3 e p4).....	105
Gráfico 7 – Aplicação da autoavaliação (p1 e p2).....	106
Gráfico 8 – Aplicação da autoavaliação (p3 e p4).....	106
Gráfico 9 – Realização da autoavaliação (p1 e p2).....	107
Gráfico 10 – Realização da autoavaliação (p3 e p4).....	108
Gráfico 11 – Práticas de autoavaliação (p1 e p2).....	108
Gráfico 12 – Práticas de autoavaliação (p3 e p4).....	109
Gráfico 13 – Ficha para autoavaliação dos alunos (p1 e p2).....	110
Gráfico 14 – Ficha para autoavaliação dos alunos (p3 e p4).....	110
Gráfico 15 – Práticas de autoavaliação regulares (p1 e p2).....	111
Gráfico 16 – Rotinas de autoavaliação (p1 e p2).....	111
Gráfico 17 - Práticas de autoavaliação regulares (p3 e p4).....	111
Gráfico 18 – Rotinas de autoavaliação (p3 e p4).....	111
Gráfico 19 – Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (p1 e p2).....	112
Gráfico 20 – Justificação dos Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (p1 e p2).....	112
Gráfico 21 – Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (p3 e p4).....	113
Gráfico 22 – Justificação dos Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (p3 e p4).....	113
Gráfico 23 – Conceitos de autoavaliação (t1 e t2).....	115
Gráfico 24 – Conceitos de autoavaliação (t3 e t4).....	116
Gráfico 25 – Finalidades da autoavaliação (t1 e t2).....	117
Gráfico 26 – Finalidades da autoavaliação (t3 e t4).....	118
Gráfico 27 – Direcionamento da autoavaliação (t1 e t2).....	119
Gráfico 28 – Direcionamento da autoavaliação (t3 e t4).....	120
Gráfico 29 – Aplicação da autoavaliação (t1 e t2).....	121

Gráfico 30 – Aplicação da autoavaliação (t3 e t4).....	122
Gráfico 31 – Realização da autoavaliação (t1 e t2).....	122
Gráfico 32 – Realização da autoavaliação (t3 e t4).....	123
Gráfico 33 – Rotinas de autoavaliação (t1 e t2).....	124
Gráfico 34 – Rotinas de autoavaliação (t3 e t4).....	124
Gráfico 35 – Momentos de autoavaliação (t1 e t2).....	125
Gráfico 36 – Momentos de autoavaliação (t3 e t4).....	125
Gráfico 37 – Função da autoavaliação (t1 e t2).....	126
Gráfico 38 – Função da autoavaliação (t3 e t4).....	126
Gráfico 39 – Chego sempre a horas à escola (t1).....	138
Gráfico 40 – Chego sempre a horas à escola (t2).....	138
Gráfico 41 – Falto à escola sem um motivo importante (t1).....	139
Gráfico 42 – Falto à escola sem um motivo importante (t2).....	139
Gráfico 43 – Mantenho a sala limpa (t1).....	140
Gráfico 44 – Mantenho a sala limpa (t2).....	140
Gráfico 45 – Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados (t1).....	141
Gráfico 46 – Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados (t2).....	141
Gráfico 47 – Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo (t1).....	141
Gráfico 48 – Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo (t2).....	141
Gráfico 49 – No refeitório, porto-me bem (t1).....	142
Gráfico 50 – No refeitório, porto-me bem (t2).....	142
Gráfico 51 – Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo (t1).....	143
Gráfico 52 – Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo (t2).....	143
Gráfico 53 – Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei (t1).....	144
Gráfico 54 – Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei (t2).....	144
Gráfico 55 – A minha mochila anda sempre organizada (t1).....	145
Gráfico 56 – A minha mochila anda sempre organizada (t2).....	145
Gráfico 57 – Escuto com atenção, os conselhos que me são dados (t1).....	146
Gráfico 58 – Escuto com atenção, os conselhos que me são dados (t2).....	146
Gráfico 59 – Ouço e procuro aprender as informações transmitidas (t1).....	147
Gráfico 60 – Ouço e procuro aprender as informações transmitidas (t2).....	147
Gráfico 61 – Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos (t1).....	148
Gráfico 62 – Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos (t2).....	148

Gráfico 63 – Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa (t1).....	149
Gráfico 64 – Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa (t2).....	149
Gráfico 65 – Quando um companheiro se engana, sou compreensivo (t1).....	150
Gráfico 66 – Quando um companheiro se engana, sou compreensivo (t2).....	150
Gráfico 67 – Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala (t1).....	151
Gráfico 68 – Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala (t2).....	151
Gráfico 69 – Ouço em silêncio e procuro compreender os colegas (t1).....	152
Gráfico 70 – Ouço em silêncio e procuro compreender os colegas (t2).....	152
Gráfico 71 – No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos (t1).....	154
Gráfico 72 – No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos (t2).....	154
Gráfico 73 – Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar (t1).....	155
Gráfico 74 – Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar (t2).....	155
Gráfico 75 – Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem (t1).	156
Gráfico 76 - Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem (t2).	156
Gráfico 77 – Expresso-me bem oralmente – LP (t1).....	157
Gráfico 78 – Expresso-me bem oralmente – LP (t2).....	157
Gráfico 79 – Compreendo o que me dizem – LP (t1).....	158
Gráfico 80 – Compreendo o que me dizem – LP (t2).....	158
Gráfico 81 – Gosto dos textos que leio – LP (t1).....	159
Gráfico 82 – Gosto dos textos que leio – LP (t2).....	159
Gráfico 83 – Compreendo as leituras que faço – LP (t1).....	159
Gráfico 84 – Compreendo as leituras que faço – LP (t2).....	159
Gráfico 85 – Treino a leitura – LP (t1).....	160
Gráfico 86 – Treino a leitura – LP (t2).....	160
Gráfico 87 – Leio com correção – LP (t1).....	161
Gráfico 88 – Leio com correção – LP (t2).....	161
Gráfico 89 – Consigo construir textos interessantes – LP (t1).....	162
Gráfico 90 – Consigo construir textos interessantes – LP (t2).....	162
Gráfico 91 – A minha caligrafia (letra) é fácil de ler – LP (t1).....	163
Gráfico 92 – A minha caligrafia (letra) é fácil de ler – LP (t2).....	163
Gráfico 93 – Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo – LP (t1).....	164
Gráfico 94 – Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo – LP (t2).....	164
Gráfico 95 – Os temas que estudamos interessam-me – EM (t1).....	167

Gráfico 96 – Os temas que estudamos interessam-me – EM (t2).....	167
Gráfico 97 – Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo – EM (t1).....	168
Gráfico 98 – Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo – EM (t2).....	168
Gráfico 99 – Utilizo os conhecimentos que aprendo – EM (t1).....	169
Gráfico 100 – Utilizo os conhecimentos que aprendo – EM (t2).....	169
Gráfico 101 – As matérias que estudamos interessam-me – MAT (t1).....	172
Gráfico 102 – As matérias que estudamos interessam-me – MAT (t2).....	172
Gráfico 103 – Utilizo os conhecimentos que aprendo – MAT (t1).....	173
Gráfico 104 – Utilizo os conhecimentos que aprendo – MAT (t2).....	173
Gráfico 105 – As matérias novas são fáceis de aprender – MAT (t1).....	174
Gráfico 106 – As matérias novas são fáceis de aprender – MAT (t2).....	174
Gráfico 107 – Procuro ser criativo(a) – EXP (t1).....	177
Gráfico 108 – Procuro ser criativo(a) – EXP (t2).....	177
Gráfico 109 – Sou participativo(a) e expressivo(a) – EXP (t1).....	178
Gráfico 110 – Sou participativo(a) e expressivo(a) – EXP (t2).....	178
Gráfico 111 – Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades – EXP (t1).....	179
Gráfico 112 – Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades – EXP (t2).....	179
Gráfico 113 – Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas – EXP (t1).....	180
Gráfico 114 – Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas – EXP (t2).....	180
Gráfico 115 – Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula – FC (t1).....	181
Gráfico 116 – Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula – FC (t2).....	181
Gráfico 117 – Reconheço e aceito as diferenças – FC (t1).....	182
Gráfico 118 – Reconheço e aceito as diferenças – FC (t2).....	182
Gráfico 119 – Tenho sempre bom senso em situações problemáticas – FC (t1).....	183
Gráfico 120 – Tenho sempre bom senso em situações problemáticas – FC (t2).....	183
Gráfico 121 – Sou autónomo(a) – EA (t1).....	184
Gráfico 122 – Sou autónomo(a) – EA (t2).....	184
Gráfico 123 – Sou organizado(a) – EA (t1).....	185
Gráfico 124 – Sou organizado(a) – EA (t2).....	185
Gráfico 125 – Consulto corretamente os manuais e o dicionário – EA (t1).....	186
Gráfico 126 – Consulto corretamente os manuais e o dicionário – EA (t2).....	186

Gráfico 127 – Peço ajuda quando tenho dúvidas – EA (t1).....	187
Gráfico 128 – Peço ajuda quando tenho dúvidas – EA (t2).....	187
Gráfico 129 – Sei gerir o meu tempo – EA (t1).....	188
Gráfico 130 – Sei gerir o meu tempo – EA (t2).....	188
Gráfico 131 – Ouço e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas – AP (t1).	189
Gráfico 132 – Ouço e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas – AP (t2).	189
Gráfico 133 – Coopero com os meus colegas na elaboração de trabalhos – AP (t1).....	190
Gráfico 134 – Coopero com os meus colegas na elaboração de trabalhos – AP (t2).....	190
Gráfico 135 – Consigo expor corretamente as minhas ideias – AP (t1).....	191
Gráfico 136 – Consigo expor corretamente as minhas ideias – AP (t2).....	191
Gráfico 137 – Sei usar o teclado – TIC (t1).....	193
Gráfico 138 – Sei usar o teclado – TIC (t2).....	193
Gráfico 139 – Sei escrever um texto no Word – TIC (t1).....	193
Gráfico 140 – Sei escrever um texto no Word – TIC (t2).....	193
Gráfico 141 – Sei pesquisar na Internet – TIC (t1).....	194
Gráfico 142 – Sei pesquisar na Internet – TIC (t2).....	194
Gráfico 143 – Avaliação sumativa dos alunos (t1).....	198
Gráfico 144 – Avaliação sumativa dos alunos (t2).....	199
Gráfico 145 – Avaliação sumativa dos alunos (t3).....	201
Gráfico 146 – Avaliação sumativa dos alunos (t4).....	202

ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB - 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB – 3.º Ciclo do Ensino Básico

CAP – Certificado de Aptidão profissional

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

DEB – Departamento de Educação Básica

DET – Diploma de Especialização Tecnológica

DGES – Direcção-Geral do Ensino Superior

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ECTS – Sistema de Créditos

EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a investigação descrita no presente estudo. De modo a facilitar a sua leitura encontra-se estruturado em quatro subcapítulos organizados em (1.1) declaração do problema; (1.2) questões de investigação; (1.3) objetivos do estudo; (1.4) organização do estudo.

1.1 Declaração do problema

Nas últimas décadas tem-se vindo a assistir a movimentos sucessivos e constantes reformas educativas, numa tentativa de acompanhar a evolução das próprias conceções sobre o processo educativo.

Partindo do princípio de que “à escola compete, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, através de uma aprendizagem baseada na compreensão, favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos” (Freire, 2009, p. 278), acreditamos que lhe cabe promover competências transversais aos conteúdos curriculares, que permitam aos alunos regularem as suas próprias aprendizagens, já que para além de ser uma fonte de informação, uma das tarefas fundamentais da escola “é dotar os alunos de estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico” (Simão, 2002, p. 14).

A avaliação constitui uma das preocupações fulcrais da educação, quer pelo papel que desempenha, quer pelas inúmeras questões que à sua volta se levantam.

Avaliar e ser avaliado é de facto uma ação normal e é parte integrante de qualquer processo educativo. Na opinião de Roldão (2004), a avaliação educacional, surge “como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar” (p. 39) que, ao longo dos tempos, tem vindo a “adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes

concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação” (Alves, 2004, p. 31).

A importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é evidenciada, na opinião de Sobrinho (2009) numa “perspectiva de aprender a aprender e numa óptica de avaliar para aprender, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de competências mais amplas no sentido do saber, do saber-fazer e do saber-ser” (p. 3870).

Os normativos legais em vigor, nomeadamente o despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro prevê que a “avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (p. 38904-4). Prevê, ainda, que a avaliação também tem por objetivo “conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados” (p. 38904-4).

Segundo o mesmo despacho, a avaliação tem implicações claras nas condições que permitem aos alunos transitar de ano e de ciclo, incidindo sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º CEB e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (2.º CEB e 3.º CEB, respetivamente). Também constituem objeto de avaliação a participação e desempenho nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto, bem como as aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente a Educação para a Cidadania, o Domínio da Língua Portuguesa e a Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. Neste processo, compete ao Conselho Pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º CEB, dos conselhos de docentes.

O mesmo despacho estabelece, ainda, a primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa, a valorização da evolução do aluno e a transparência

do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados na escola.

Tendo em conta que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico prevista pelo despacho normativo, esta deverá assumir um carácter contínuo e sistemático, e visar a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que acontecem. Autores como Grillo e Freitas (2010) defendem mesmo que a avaliação formativa:

Tendo como foco específico o processo e não apenas os seus produtos, configura-se como orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, que assumem, solidariamente, compromissos recíprocos. Esta modalidade avaliativa transcende a lógica classificatória da avaliação de resultados, que reduz a avaliação à atribuição de uma nota ou conceito ao final de determinado espaço de tempo. (p. 45)

Na realidade, podemos constatar a existência de um conjunto de orientações relativas à consistência que deve existir entre a maneira como se desenvolve o currículo nas salas de aula e as estratégias, as práticas e os instrumentos de avaliação utilizados. No entanto, também é um facto que, embora este seja um sistema fundamentado em princípios pedagógicos, em teorias do currículo, das aprendizagens e da avaliação que merecem um alargado consenso na comunidade educativa, a verdade é que permanecem alguns problemas no sistema educativo português. Sobretudo a utilização quase exclusiva da avaliação para classificar os alunos e os níveis anormalmente altos de retenção dos alunos. Salientando a opinião de Zabalza (1992):

reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do decurso didáctico. (p. 226)

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador de todo o processo de ensino e aprendizagem, deve ter como objetivo promover o sucesso educativo de todos os alunos. Deverá, por isso, fornecer-lhes instrumentos para melhorarem o seu desempenho nas diversas competências, revestindo-se, sempre, de carácter positivo, sublinhando os aspetos de aprendizagem a melhorar e valorizando o que os alunos

sabem e são capazes de fazer. Por isso, é importante ter em consideração os diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão de cada aluno, configurando-se a avaliação como um processo transparente, nomeadamente através da clarificação e explicação dos critérios adotados, das estratégias, metodologias e instrumentos utilizados. Nunca esquecendo que, como defende Fernandes (2004):

A avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspectos de natureza sócio-afectiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos. (p. 7)

Levando-se em conta que a reconstrução das ideias só pode ser realizada pelo próprio aluno e que o conhecimento não se dá por acumulação de saberes e sim por reedificação dos saberes conseguidos, a avaliação formativa progride forçosamente para a autoavaliação. Segundo Grillo e Freitas (2010), esta insere-se:

na proposta de avaliação formativa e pressupõe uma relação baseada na reciprocidade e na partilha; portanto, não se reduz a um instrumento e nem se realiza em um único momento: é processual. Professor e aluno, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem a operacionalizar uma proposta pedagógica nova, adotando uma metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação diferenciada. (p. 45-46)

Autores como Ferreira (2009) defendem também que “é com uma estratégia de avaliação formativa que privilegie a auto-avaliação e a auto-regulação da aprendizagem do aluno que mais condições se criam para o exercício, com eficácia e qualidade, quer da actividade do aluno, quer da do docente” (p. 3502). O aluno não pode deixar de ser encarado como um agente ativo no processo de aprendizagem e são vários os investigadores “que apontam para o facto dos sujeitos poderem regular a sua aprendizagem, perspectivando-se, assim, uma aprendizagem autónoma e auto-regulada, com indivíduos activos na adaptação às exigentes mutações sociais” (Sousa, 2006, p. 1).

No entanto, avaliar para classificar, para seleccionar ou para certificar continuam a ser as preocupações predominantes. Por essa razão, considera-se que as políticas educativas deverão dar uma prioridade muito destacada à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento da avaliação formativa. Parece-nos ser clara a preocupação dos autores em demonstrar que é necessário mudar e melhorar as

práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Autores como Fernandes (2004) entendem ser necessário mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos por três ordens de razões: aprendizagem, currículo e democracia. Aprendizagem, porque o que hoje sabemos acerca da aprendizagem “permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada” (p. 7). Currículo, porque os currículos de hoje nos lançam desafios que vão muito para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. Além disso e de acordo com Fernandes (2004):

São muitíssimo mais exigentes do que há 30 anos atrás, quer na diversidade e profundidade de conhecimentos que se exigem quer na complexidade das tarefas que se propõem aos alunos quer ainda na preocupação explícita com a integração, relação e mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, se devem desenvolver em contextos com real significado para os alunos. (p. 8)

E democracia, porque o acesso de todas as crianças e jovens à educação é uma conquista das sociedades democráticas. No entanto, é essencial pensar como estão nas escolas. O mesmo autor questiona-se mesmo acerca da igualdade de oportunidades para aprender, se todos os alunos recebem os mesmos tipos de *feedback* quanto aos seus progressos e dificuldades, se todos se sentem completamente integrados e se a educação proporcionada lhes permite uma integração plena e digna na sociedade.

São, sem dúvida, questões muito válidas que se colocam frequentemente e cujas respostas estão, ainda, longe de ser francamente positivas.

Naturalmente que não nos podemos esquecer de que a avaliação tem um carácter certificativo. Porém, o processo que leva à certificação deve ser válido, rigoroso, justo e discutido por todos os participantes envolvidos, especialmente pelos alunos e pelos professores.

O papel do sistema, do processo de avaliação, do professor e do aluno, fazem do professor avaliador de si próprio e dos outros, mas também de mediador de um sem número de atitudes, ações e procedimentos que envolvem uma avaliação encarada de

formas muito díspares por todos os atores envolvidos no processo e daí o seu papel ser essencial. A avaliação, de acordo com Santos Guerra (2003):

não é um fenómeno neutro, que se possa realizar sem indagar pelos valores, pelo respeito às pessoas, pelo sentido da injustiça. A avaliação é também um fenómeno moral porque tem repercussões importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade. Os fins da avaliação, as funções que cumpre são múltiplos. (p. 17)

Em suma, pode dizer-se que a avaliação constitui uma dimensão essencial do processo educativo, pois os resultados que dela se extraem são indicadores que determinam a qualidade da educação e formação dos alunos e, portanto, de todo o sistema educativo.

Neste enquadramento, o objeto deste estudo centra-se, fundamentalmente, na identificação de perceções e práticas de um grupo de professores e alunos do 1.º CEB em relação à avaliação, com enfoque na autoavaliação, no contexto de um Agrupamento de Escolas, e em analisar de que modo a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo entre pares podem desempenhar um papel fundamental na articulação curricular, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais de práticas de autoavaliação em todos os alunos.

1.2 Questões de investigação

Ainda que conscientes da complexidade do processo de supervisão contextualizado em práticas de avaliação, e visto que, segundo (Ghiglione & Matalon, 2001) “em qualquer investigação a primeira etapa consiste em determinar o problema, fixar os objectivos e formular as hipóteses que procuramos verificar” (p. 18), procuraremos, com este estudo, dar respostas às questões de investigação que foram formuladas e que a seguir se apresentam:

1. *Quais as conceções de professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação?*
2. *A que práticas de autoavaliação recorrem esses professores em sala de aula?*
3. *O trabalho colaborativo entre pares permite alterar as práticas dos professores e alunos no que concerne à autoavaliação?*

1.3 Objetivos do estudo

No sentido de dar resposta a cada uma das questões da investigação, anteriormente formuladas, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções dos professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação das aprendizagens;
- Caracterizar as práticas de autoavaliação das aprendizagens desses professores;
- Reconhecer o impacto de uma intervenção direcionada para a autoavaliação, com recurso a práticas de trabalho colaborativo, na regulação das aprendizagens dos alunos.

No quadro 1 apresenta-se, de forma sistematizada, a distribuição dos objetivos pelas questões de partida do estudo.

Quadro 1

Distribuição dos objetivos pelas questões de partida do estudo

Questões de partida	Objetivos
1. Quais as concepções de professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação?	▪ Conhecer as concepções dos professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação das aprendizagens;
2. A que práticas de autoavaliação recorrem esses professores em sala de aula?	▪ Caracterizar as práticas de autoavaliação das aprendizagens desses professores;
3. O trabalho colaborativo entre pares permite alterar as práticas dos professores e alunos no que concerne à autoavaliação?	▪ Reconhecer o impacto de uma intervenção direcionada para a autoavaliação, com recurso a práticas de trabalho colaborativo, na regulação das aprendizagens dos alunos.

1.4 Organização do estudo

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo – Introdução - apresenta a problemática inerente a este estudo.

No segundo capítulo – Revisão da Literatura – apresenta-se uma retrospectiva do sistema educativo português e o papel da avaliação, com enfoque na autoavaliação, na educação, enfatizando o 1.º CEB tanto na perspetiva do professor como do aluno. Procura-se também abordar a questão das práticas colaborativas e reflexivas e da supervisão enquanto processo interativo.

Seguidamente, o terceiro capítulo – Metodologia a Adotar – refere-se à identificação e caracterização da metodologia do presente estudo empírico, nomeadamente na caracterização da amostra e no relato dos procedimentos metodológicos.

O quarto capítulo – Apresentação, Análise e Interpretação de Dados – apresenta, analisa e interpreta os resultados do estudo.

No quinto capítulo – Conclusões – apresentam-se as conclusões relativas ao estudo desenvolvido e as recomendações para futuros estudos.

Finalmente, em último apresentam-se, respetivamente a enumeração das referências bibliográficas utilizadas e a indicação dos documentos anexos ao estudo.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura efetuada para a realização do estudo. De modo a facilitar a sua leitura encontra-se estruturado em seis subcapítulos: (2.1) organização do sistema educativo português; (2.2) conceções de aprendizagem e de avaliação; (2.3) critérios de avaliação a adotar; (2.4) as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa; (2.5) supervisão: um processo interativo; (2.6) supervisão entre pares.

2.1 Organização do sistema educativo português

Nos últimos trinta anos, em particular desde 1974, tem havido um permanente debate sobre a capacidade de resposta das políticas educativas aos desafios das constantes transformações sentidas na sociedade. Nesse intervalo de tempo, na perspectiva de Clímaco (2005):

foi feito um imenso esforço e investimento na educação das novas gerações de alunos e na sua escolarização, sucessivamente mais prolongada, criando modalidades diversificadas de educação e formação para qualificar e garantir empregabilidade e qualidade de vida ao maior número de jovens e não jovens cidadãos. (p. 22)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86 de 14 de outubro, revista a 30 de agosto de 2005 (lei nº 49/2005), no seu artigo 1.º, ponto dois, define sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067). De acordo com o disposto no artigo 2.º, pontos um e dois, determina ainda que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 3068). Conforme se ilustra

na figura 1, o sistema educativo português compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e Educação Extraescolar.

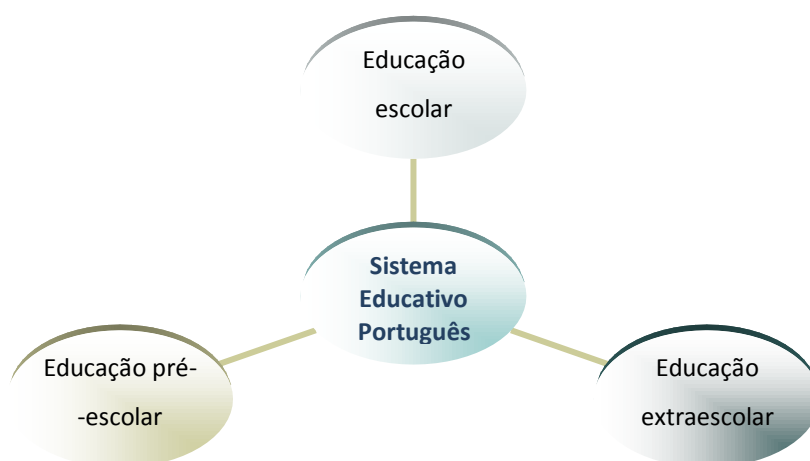


Figura 1. O sistema educativo português

A educação pré-escolar é, de acordo com o disposto na lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2.º, p. 670). Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico cabendo ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar. A frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar. As redes de educação pré-escolar “são constituídas por uma rede pública e uma rede privada, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos” (lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 9.º, p. 671).

Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

De acordo com o artigo 5.º, ponto um, da LBSE, são objetivos da educação pré-escolar, conforme é demonstrado no quadro 2:

Quadro 2

Objetivos da educação pré-escolar

-
- (1) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
 - (2) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança;
 - (3) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
 - (4) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
 - (5) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
 - (6) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
 - (7) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
 - (8) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
-

No respeitante à avaliação na Educação Pré-Escolar, esta assume, segundo a DGE, uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.

A avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo, no quadro de autonomia e gestão das escolas preconizada pelo decreto - lei n.º 75/2008, de 22 de abril (no caso da rede pública). Compete-lhe, na gestão curricular, definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adotar.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (p. 27)

Na perspetiva de Peixoto (2008), não será objetivo deste nível de educação:

organizar-se em função da preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes perspectivar-se no sentido da educação ao longo da vida, devendo, no entanto, criar condições à criança para abordar, com sucesso, a etapa seguinte, ajudando-a a aprender a aprender, a promover a sua auto-estima e autoconfiança e a desenvolver competências que lhe permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos. (p. 30)

Em termos organizacionais, o sistema educativo português prevê a educação escolar como a etapa subsequente à educação pré-escolar. A educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário, a formação pós-secundária e o ensino superior.

Em relação ao ensino básico, a LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. Constitui-se, portanto, como:

a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (DEB, 2004)

No seu artigo 8.º, ponto um, a LBSE determina ainda que o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos, organizados nos seguintes termos:

- no 1º ciclo do Ensino Básico (EB), o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- no 2º ciclo do EB, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- e no 3º ciclo do EB, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

De acordo com os pontos dois e três da LBSE, deverá verificar-se uma articulação entre os ciclos. Esta deverá obedecer a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva

de unidade global do ensino básico. Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, tendo em atenção as seguintes particularidades:

- para o 1º ciclo do EB, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
- para o 2º ciclo do EB, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;
- e para o 3º ciclo do EB, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

A LBSE define também o conjunto de objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica para ir ao encontro destas grandes finalidades.

Os objetivos do ensino básico encontram-se expressos nos artigos 7.º e 8.º da lei n.º 46/86-LBSE e definem três grandes objetivos gerais que se apresentam no quadro 3:

Quadro 3

Objetivos gerais do ensino básico

-
- | | |
|-----|---|
| (1) | Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social. |
| (2) | Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subseqüentes. |
| (3) | Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. |
-

Os objetivos definidos devem compreender-se como objetivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a

escolaridade básica. Assim, apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objetivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende sobretudo integrador.

Reconhecendo, porém, como obviamente se impõe, a existência de distintas etapas psicopedagógicas, correspondentes a cada um dos ciclos, haverá que adequar o nível de prossecução dos objetivos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, característicos das diferentes fases. A consecução destes objetivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional. Na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro), surgiram por iniciativa do Ministério da Educação e Ciência (MEC), as metas curriculares. Segundo a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição.

Segundo o MEC, as metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico.

O esclarecimento das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da LBSE, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios.

Sendo assim, e conforme é expresso no quadro 4, o aluno, à saída do Ensino Básico, deverá ser capaz de:

Quadro 4

Competências a alcançar no final da educação básica

(1)	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
(2)	Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico e tecnológico para se expressar;
(3)	Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
(4)	Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e de apropriação de informação;
(5)	Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
(6)	Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
(7)	Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
(8)	Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
(9)	Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
(10)	Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.

De acordo com o decreto-lei n.º 139/2012, artigo 25º, ponto um “a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino” (p. 3481). A avaliação diagnóstica “visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (ponto dois); a avaliação formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver” (ponto três); e a avaliação sumativa “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (ponto quatro).

Ainda de acordo com o constante no mesmo decreto-lei, artigo 26º, a avaliação sumativa no ensino básico geral e nos cursos de ensino artístico especializado do ensino básico traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do MEC designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e

9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de Português Língua Não Materna.

De acordo com o decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 27º, ponto um “aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de administração e gestão do respetivo agrupamento ou escola não agrupada” (p. 3482).

Relativamente ao ensino secundário, este encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos quer para o mundo do trabalho. Têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os que completarem com aproveitamento o ensino básico.

Tem por objetivos, de acordo com a LBSE, artigo 9.º e é apresentado no quadro 5:

Quadro 5

Objetivos do ensino secundário

-
- | | |
|-----|--|
| (a) | Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; |
| (b) | Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; |
| (c) | Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; |
| (d) | Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; |
| (e) | Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; |
| (f) | Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; |
| (g) | Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança. |
-

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), o currículo dos cursos de nível secundário tem um referencial de três anos letivos e compreende quatro tipos de cursos:

- Cursos científico-humanísticos, vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;

- Cursos tecnológicos, dirigidos a alunos que desejam entrar no mercado de trabalho, permitindo, igualmente, o prosseguimento de estudos em cursos tecnológicos especializados ou no ensino superior;
- Cursos artísticos especializados, visando assegurar formação artística especializada nas áreas de artes visuais, audiovisuais, dança e música, permitindo a entrada no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos em cursos pós-secundários não superiores ou, ainda, no ensino superior;
- Cursos profissionais, destinados a proporcionar a entrada no mundo do trabalho, facultando também o prosseguimento de estudos em cursos pós-secundários não superiores ou no ensino superior. São organizados por módulos em diferentes áreas de formação.

De acordo com o decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, para conclusão de qualquer curso de nível secundário os alunos estão sujeitos a uma avaliação sumativa interna. Para além dessa avaliação, os alunos dos cursos científico-humanísticos são também submetidos a uma avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais, em determinadas disciplinas previstas na lei. Aos alunos que tenham completado este nível de ensino é atribuído um diploma de estudos secundários. Os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem ainda um diploma de qualificação profissional de nível três.

A lei n.º 85/2009 de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. De acordo com o artigo 2.º, ponto um “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (p. 5635). A referida lei também determina que, e de acordo com o disposto no artigo 2.º, ponto quatro, “a escolaridade obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (p. 5635).

Relativamente à formação pós-secundária, a LBSE, no seu artigo 16.º, determina que os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos de ensino pós-

secundário não superior visando a formação profissional especializada. Os cursos de especialização tecnológica (CET) possibilitam percursos de formação especializada em diferentes áreas tecnológicas, permitindo a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior. A formação realizada nos CET é creditada no âmbito do curso superior em que o aluno seja admitido. A conclusão com aproveitamento de um curso de especialização tecnológica confere um diploma de especialização tecnológica (DET) e qualificação profissional de nível 4, podendo ainda dar acesso a um certificado de aptidão profissional (CAP).

De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEP), a educação e formação de jovens e adultos apresenta-se como uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de abandonar, bem como àqueles que não tiveram oportunidade de a frequentar quando jovens e, ainda, aos que procuram a escola por questões de natureza profissional ou valorização pessoal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Compreende as seguintes modalidades:

- Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não-formal, permitindo aos alunos obter uma dupla certificação académica e profissional. A formação adquirida permite o acesso a empregos mais qualificados e melhor perspetiva de formação ao longo da vida. Este Sistema tem lugar nos Centros Novas Oportunidades, disseminados por todo o país;
- Cursos de Educação e Formação (CEF) para alunos a partir dos 15 anos;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares para alunos maiores de 18 anos;
- "Acções de curta duração S@bER +" para alunos maiores de 18 anos;
- Ensino recorrente do EB e ensino secundário, para alunos maiores de 15 ou maiores de 18 anos para o EB e secundário, respetivamente;
- Sistema Nacional de Aprendizagem, da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para jovens a partir dos 15 anos.

As diferentes modalidades de educação e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar e/ou uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou o ensino superior.

No respeitante ao ensino superior, este encontra-se estruturado de acordo com os princípios de Bolonha e visa assegurar uma sólida preparação científica, cultural, artística e tecnológica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e para o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica. Organiza-se num sistema binário: o ensino universitário e o ensino politécnico, administrados por instituições do ensino superior públicas, privadas ou cooperativas.

São seus objetivos, de acordo com a LBSE, artigo 11.º e conforme se demonstra no quadro 6:

Quadro 6

Objetivos do ensino superior

-
- (a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
 - (b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
 - (c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
 - (d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - (e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
 - (f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 - (g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
 - (h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
 - (i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.
-

De acordo com a Direção - Geral do Ensino Superior (DGES), em 2005 foram dados os primeiros passos para a reforma do sistema de ensino superior, com a introdução de um novo sistema de créditos (ECTS) para ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade,

suplemento ao diploma, entre outros. A nova estrutura organizada em três ciclos de estudo foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010. Os descritores de qualificação genéricos foram também estabelecidos para cada ciclo de estudos, com base nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos ECTS para o primeiro e segundo ciclo de estudos.

Segundo a DGES, no ensino superior são conferidas as seguintes qualificações académicas: Primeiro grau (licenciado), grau de Mestrado (mestre) e Doutoramento (doutor). As instituições universitárias e politécnicas conferem graus de licenciado e graus de mestre. O grau de doutor é conferido apenas pelas universidades. Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência. Os regimes de acesso e ingresso no ensino superior são definidos pelo Governo, através de decreto-lei.

No que concerne à educação extraescolar, esta tem como objetivo, de acordo com a LBSE, artigo 26.º, permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. Integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa.

São considerados os vetores fundamentais da educação extraescolar, de acordo com o disposto no artigo 26.º, ponto três, e conforme é apresentado no quadro 7:

Quadro 7

Vetores fundamentais da educação extracurricular

-
- (a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
 - (b) Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;
 - (c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
 - (d) Preparar para o emprego, mediante ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;
 - (e) Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;
 - (f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.
-

As atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.

Em resumo, apresentamos na figura 2, a organização do sistema educativo português:

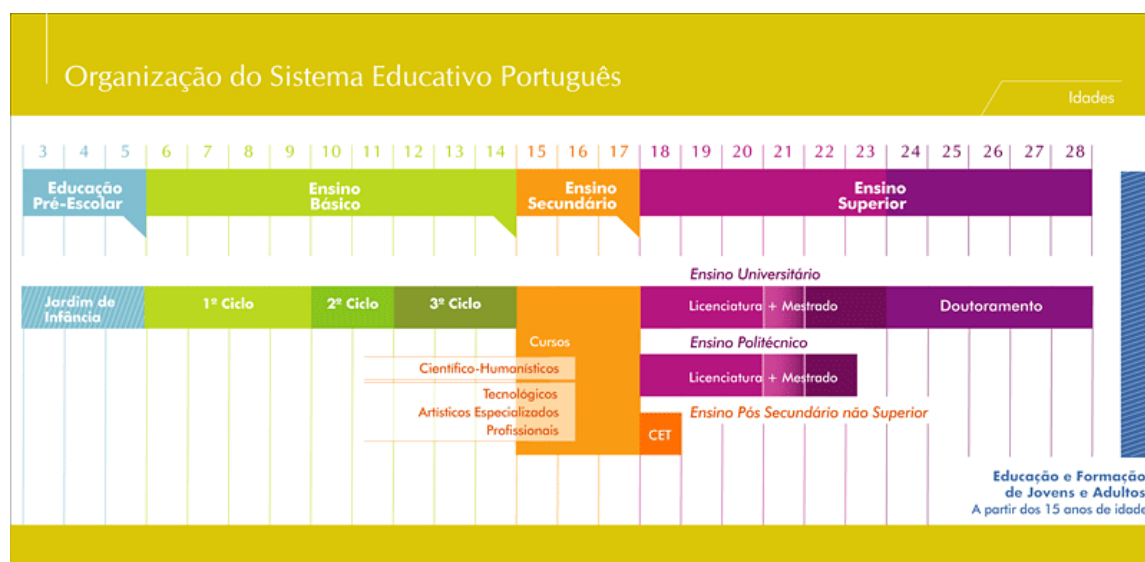


Figura 2. Organigrama do sistema educativo português (adaptado de <http://www.gepe.min-edu.pt>)

Seguidamente e atendendo ao facto de que o estudo se centra, fundamentalmente, no 1.º CEB, abordaremos de uma forma mais aprofundada os aspetos referentes a esta etapa educativa.

Como já foi referido, o 1º CEB é composto por quatro anos de escolaridade, cujas idades de frequência se posicionam entre os seis e os nove anos. Esta etapa educativa visa o desenvolvimento de competências básicas definidas para este nível de ensino e funciona em regime de monodocência, havendo a possibilidade de coadjuvação em determinadas áreas, nomeadamente de educação especial. As suas áreas curriculares, os objetivos, os conteúdos e as experiências educativas encontram-se definidos no programa nacional do 1º CEB de acordo com a LBSE. As competências gerais, específicas e essenciais surgem definidas no currículo nacional.

Segundo os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, os programas propostos implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (DEB, 2004). Salvaguarda-se que os princípios enunciados requerem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes. Distinguimos, na figura 3, de entre outras:

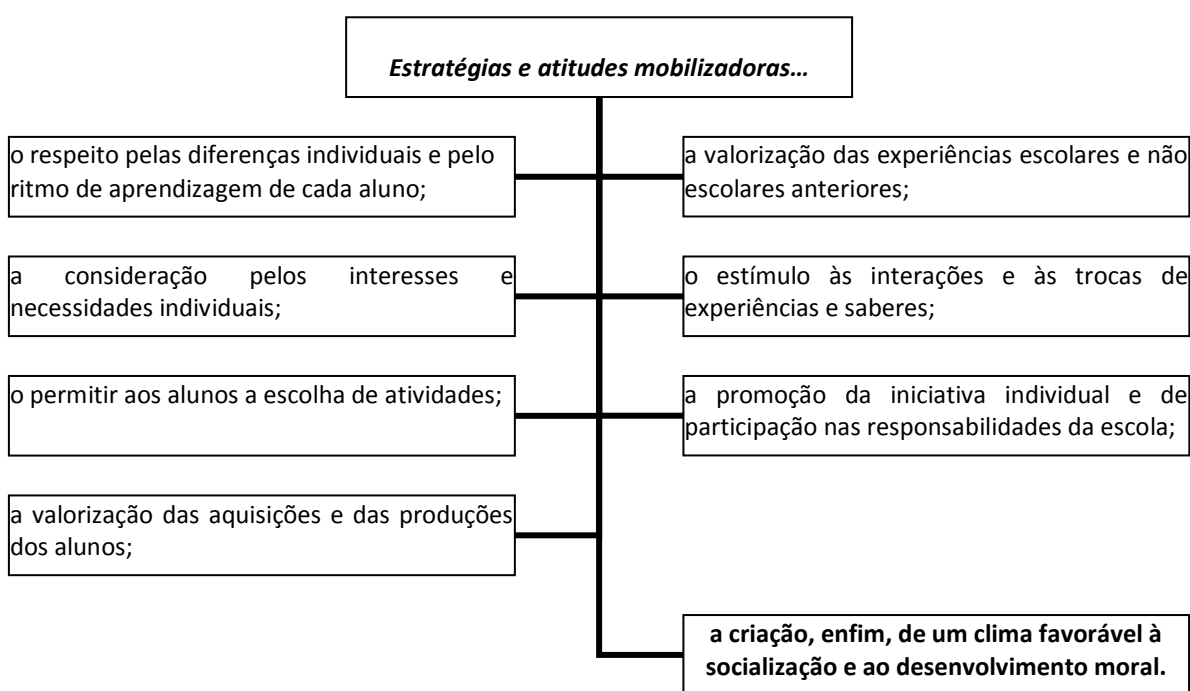


Figura 3. Estratégias e atitudes mobilizadoras (adaptado de Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo, DEB, 2004, p. 24)

Os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, encontram-se estabelecidos no decreto - lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Nos termos do referido diploma, decreto – lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no seu anexo I, p. 3484, alterado com a publicação do decreto – lei n.º 91/2013, de 10 de Julho,

foram aprovados os desenhos curriculares e o do 1.º CEB é o que se apresenta no quadro 8:

Quadro 8

Componentes do currículo do 1.º CEB

Ensino Básico 1.º Ciclo	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico - Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa	1,0 hora

O MEC, através da publicação do decreto - lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado com a publicação do decreto – lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e na persecução de uma melhor consolidação dos saberes e para o desenvolvimento das competências essenciais nas disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, considerou importante definir tempos mínimos para a lecionação dos programas e para o desenvolvimento dos currículos destas áreas.

O MEC defende que só com uma forte consolidação de saberes e um bom nível de desenvolvimento de competências, os alunos estarão preparados para a aquisição de aprendizagens futuras nos outros níveis de ensino e, nesse sentido, propõe que os tempos letivos sejam distribuídos equilibradamente ao longo da semana e geridos de forma flexível. Assim, os professores devem destinar, no mínimo: sete horas para a disciplina de Português; sete horas para a disciplina de Matemática; três horas para a disciplina de Estudo do Meio; três horas para as disciplinas de Expressões Artísticas e Físico – Motoras; uma hora e meia para o Apoio ao Estudo e uma hora para a Oferta Complementar.

Através da publicação do despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), o Ministério da Educação (ME) proporcionou às escolas condições para que implementassem um conjunto de inovações para a generalização da escola a tempo inteiro (ETI). Deste modo, tornou-se premente a necessidade de compreender as novas formas de estar no espaço educativo escolar e as novas perspetivas criadas aos alunos, aos docentes e encarregados de educação.

No ano letivo 2006/2007, o ME implementou Atividades de Enriquecimento Curricular nas Escolas do 1.º CEB, as quais já se popularizaram sob a designação de AEC, com o objetivo de garantir um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e promover a articulação entre o funcionamento das escolas e o apoio às famílias.

Na perspetiva de Pires (2007) “a expressão ETI associa-se, atualmente, à criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (p. 78). Isto, de forma a garantir atividades de enriquecimento curricular fundamentais, nomeadamente o ensino do Inglês, a Informática, a Atividade Experimental, o Desporto Escolar, e o ensino da Música rentabilizando assim, ao máximo, o tempo letivo destinado às disciplinas básicas: Estudo do Meio, Português e Matemática.

Segundo Almeida (2008), é neste quadro de pressupostos que se deve entender que a ETI tem de:

cumprir o seu tempo, a sua função específica e ser capaz de introduzir qualidade, com a plena consciência que o percurso não será fácil, porque também parte de bases que, em alguns casos são débeis, quer no que diz respeito a estruturas físicas, quer ao nível das estruturas humanas (professores, pais, pessoal não docente, etc.) que começaram a dar os primeiros passos numa aprendizagem de conjugação de esforços para o bem essencial da educação que são os alunos. (p. 4)

Para assegurar estas atividades, os agrupamentos de escolas em parceria com as entidades promotoras, como as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) foram incumbidos da elaboração de um plano de atividades de enriquecimento curricular (despacho n.º 12 591/2006, 2.ª série, ponto 14, p. 8783).

Os planos de atividades devem incluir obrigatoriamente a disciplina de Inglês, para os alunos dos terceiro e quarto anos. Os alunos devem beneficiar dos recursos didáticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento (despacho n.º 12 591/2006, 2.ª série, ponto 11). Além destas duas atividades obrigatórias, os planos podem incluir outras atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino da Música, a Atividade Física e Desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras Expressões Artísticas.

Autores como Pires (2007) defendem que a articulação entre as medidas definidas:

faz-nos pensar na emergência de uma perspectiva de reconfiguração do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente ao nível da organização pedagógica e da gestão curricular, mas também nos da sinais de alterações na forma de actuação do ME, sugerindo uma certa reconfiguração do papel do Estado e da sua acção. (p. 79)

A totalidade destas atividades de enriquecimento curricular é comparticipada financeiramente pelo MEC. O mesmo despacho inclui as orientações programáticas para a generalização do ensino da Música, do Inglês e da Atividade Física e Desportiva, além do perfil dos profissionais a contratar, do tempo de duração semanal e das normas para a constituição de turmas.

A supervisão pedagógica é da responsabilidade dos professores titulares de turma, aos quais compete efetuar o acompanhamento da execução de atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB. Esta atividade de supervisão pedagógica, realizada nas horas da componente não letiva de estabelecimento do docente, deve privilegiar os seguintes aspetos: programação das atividades, acompanhamento das mesmas, através de reuniões com os respetivos dinamizadores, avaliação da sua realização, concretização de atividades de apoio ao estudo e reuniões com os encarregados de educação.

Autores como Cunha (2008) defendem que a medida Escola a Tempo Inteiro:

enquadrando-se na dimensão social do acto de educar, poderá constituir-se como um meio de alcançar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para os alunos. Porém, a imagem que em torno dela se criou inscrevem-na numa racionalidade tecnicista, porquanto parecem reduzi-la a um entendimento limitado ao acréscimo de actividades para os alunos e, do ponto de vista de alguns professores, mais trabalho e mais tarefas. (p. 25)

A mesma autora reforça a ideia de que a ETI/AEC tem, contudo, grandes virtualidades enquanto força impulsionadora de “inovação, pelas dinâmicas de autonomia, reflexão e criatividade que, necessariamente, pressupõem a par do espírito de equipa e cooperação interpares e com entidades da comunidade educativa próxima – Encarregados de Educação, autarquia... – ou alargada, através do estabelecimento de parcerias” (p. 27).

2.2 Concepções de aprendizagem e de avaliação

À medida que se foram reconhecendo inovações ao nível de como se aprende e de como o currículo se deve adequar a essas descobertas, foram-se desenvolvendo diferentes concepções de avaliação.

No final da década de oitenta do séc. XX, Guba e Lincoln (1989) defendem uma avaliação de natureza mais interpretativa, devendo ter em conta, ao longo de todo o processo, as necessidades e interesses dos envolvidos. A avaliação “passa a assumir, ainda, uma natureza *construtivista*, na medida em que é considerada uma construção social centrada em quem aprende e na forma de construir essa aprendizagem. Ou seja, a avaliação resulta muito das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula” (Martins, 2008, p. 17). Da perspetiva do Construtivismo Humano, Mintzes, Wandersee e Novak (2000) defendem que:

os indivíduos constroem significados ao formarem conexões entre conceitos novos e os que fazem parte das estruturas existentes com os conhecimentos anteriores. É este mecanismo de construir significado, incluído num conjunto complexo de sistemas simbólicos de linguagem, que é a adaptação essencial da espécie humana. (p. 58)

Quanto à aprendizagem, esta passou a estar progressivamente mais voltada para a compreensão, tornando-se o desenvolvimento do aluno o foco do processo de ensino. Passou a ter um papel capacitante, procurando-se conseguir o melhor desempenho possível de cada aluno, em vez de um desempenho estandardizado. A esta visão de aprendizagem resultante de uma construção de significados está associada a necessidade de uma avaliação do produto, mas também de todos os processos que lhe são inerentes, conduzindo a uma avaliação diversificada. Mintzes, Wandersee e Novak (2000) sustentam

mesmo que “o conhecimento é uma construção idiossincrática e dinâmica dos seres humanos, que a educação tenta diminuir as diferenças entre as pessoas, e que os professores são *intermediários* ou negociantes de significado” (p. 60).

Na perspectiva de Martins (2008):

A focalização do ensino e aprendizagem no aluno implica que este passe a conhecer-se como aprendente, tornando-se importante a chamada meta-aprendizagem, para além da sua co-responsabilização em todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, aspectos que passam a ser indissociáveis e a funcionar como uma tríade. (p. 19)

Tornou-se imperativo, portanto, colocar em prática uma avaliação que reflita as aprendizagens do aluno, bem como o seu empenho nas tarefas. Deveria incidir nos aspetos mais importantes do currículo, no que foi ensinado e aprendido, mas também no modo como esta aprendizagem se desenvolveu, constituindo-se como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Os construtivistas humanos reforçam esta ideia, reiterando que “favorecemos as abordagens que exigem participação activa, interacção intensiva e reflexão cuidada” (Mintzes Wandersee & Novak, 2000, p. 63). Os mesmos autores também defendem que “os alunos precisam de aprender a aprender” (p. 63), já que entendem que para a maioria dos indivíduos esta capacidade não “surge naturalmente”. Autores como Santos (1991), referindo-se a Piaget e Ausubel, reiteram que “ambos defendem que a acção do sujeito é determinante para a organização e estruturação do seu próprio conhecimento” (p. 55).

Em rigor, ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido distinto. Esta ideia é corroborada por autores como Leal (citado por Santos, 2002) ao considerarem que:

De uma forte associação a uma ideia de medida, vista como um acto técnico remetido para os peritos, este entendimento tem progressivamente vindo a deslocar-se para o de avaliação como um acto de comunicação, de interacção entre pessoas e objectos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado. (p. 77)

Em suma, constata-se a existência de um paradigma avaliativo centrado na medição de resultados de aprendizagem, predominante até à década de 60 do século XX, em que a avaliação se exprimia pela medição, o mais objetiva possível, dos resultados de

aprendizagem dos alunos. Isto, através de exames escritos atribuídos no final do processo de ensino e de aprendizagem, que eram corrigidos e classificados em função de determinados critérios. Uma avaliação com uma função sumativa, que, sendo realizada no final do processo de ensino e de aprendizagem, visava “produzir um juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final” (Sacristán citado por Ferreira, 2010). Este juízo de valor, que se expressava por uma apreciação quantitativa atribuída aos alunos, conduzia a decisões de aprovação ou de reprovação, certificando, perante a sociedade e o mercado de trabalho, as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Somente a partir de 1967 e de acordo com Ferreira (2010), com a distinção, proposta por Scriven, entre avaliação sumativa e a formativa e com o aparecimento de vários modelos de avaliação alternativos ao da medida, que se começa a demonstrar a importância de a avaliação das aprendizagens se centrar no processo de aprendizagem de cada aluno. Nesta perspetiva, considerava-se que:

os objectivos de aprendizagem, enquanto referente da avaliação, deveriam servir de controlo contínuo do processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Leite, 1993), possibilitando a intervenção pedagógica nas necessidades que os alunos fossem revelando e, assim, conseguirem os melhores resultados possíveis na avaliação sumativa. Neste contexto, para além da medição dos resultados, a avaliação das aprendizagens passa a assumir as funções de informação e de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. (Ferreira, 2010, p. 1)

Autores como Fernandes (2007) reforçam a ideia reiterando que “de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação passou-se gradualmente para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino” (p. 588).

2.2.1. Evolução do conceito de avaliação em Portugal

O ensino, em Portugal, foi continuamente orientado pelos ideais de quem dominava no campo social e “o atraso da população e a taxa de analfabetismo foi a preocupação primordial, ao longo dos tempos, em detrimento da avaliação dos alunos” (Dias, 2008, p. 38).

Podemos considerar dois períodos diversos na evolução da avaliação em Portugal. O primeiro refere-se ao período antes do 25 de abril de 1974 e o outro ao período pós 25 de abril, por este ser um marco indicativo na vida política, social e educativa do nosso país.

No período anterior ao 25 de abril de 1974, Portugal vivia uma situação extremamente carenciada a nível da educação com uma taxa de analfabetismo muito alta, reduzida frequência de alunos em todos os níveis, um baixíssimo aproveitamento escolar e a falta de professores, de instalações e de material, tornando-se necessária a modernização do sistema de ensino. Perdurava a valorização do saber ler, escrever e realizar operações aritméticas básicas. A avaliação destas aprendizagens era realizada apenas anualmente em provas/exames escritos nas sedes de concelho e para as quais cada professor propunha a exame os alunos que iriam ser avaliados. A avaliação destes alunos era realizada “por um júri constituído pelo Inspetor da Circunscrição Escolar, um vogal da Junta Escolar do Município e pelo professor ou professora do Ensino Complementar Primário do Concelho” (Correia, citado por Dias, 2008, p. 39).

Entretanto, verificam-se modificações quer a nível de massificação do ensino quer, mais tarde, a nível de qualidade, ao passar a obrigatoriedade escolar para seis anos. A criação da Telescola e, posteriormente, a criação dos cursos unificados como consequência dessa preocupação urgente de facultar a instrução escolar a todos os cidadãos surgiram com Galvão Teles, ministro da educação de 1962 a 1968. O compromisso de minimizar o atraso significativo em relação ao mundo ocidental ocorreu com o ministro Veiga Simão, ministro da educação nacional de 1970 a 1974, já que segundo Teodoro, (citado por Dias, 2008, p. 39) para Veiga Simão “educação era diálogo”. Procurou então criar condições de apoio às suas estratégias através do debate público na divulgação de dois importantes documentos: *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino*, que apresentavam as linhas mestras da democratização do ensino. Veiga Simão acabou por proporcionar o alargamento da escolaridade obrigatória, passando de seis para oito anos e a expansão quantitativa dos estabelecimentos. Foi também publicada a lei n.º 5/73 de 25 de julho, que defendia a democratização do ensino

alicerçada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveriam permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.

Nesta época, a avaliação destinava-se apenas a medir o domínio cognitivo do aluno, sendo por isso, de carácter normativa e seletiva: “normativa por comparar os alunos uns em relação aos outros e tentar uniformizá-los; selectiva por, a partir de um padrão, medir a ausência de conhecimentos, condenando-os à repetência ou permitindo-lhes a passagem ao nível seguinte” (Lobo, citado por Dias, 2008, p. 39), ou seja, a progressão ou não dos alunos, continuava a ser comprovada em dias marcados, por exames.

Com a revolução ocorrida em Portugal a 25 de abril de 1974 assistiu-se a um período de grandes transformações políticas, com repercussões em todos os domínios da sociedade portuguesa.

A liberdade social adquirida levou à consciência dos direitos sociais, humanos e civis. Mudaram-se as mentalidades, alteraram-se os valores éticos e morais, as leis, os objetivos e princípios governamentais. A Educação, neste contexto de mudança, foi entendida, ela própria, como fator de mudança da sociedade.

Nesta fase, o controlo da Educação foi assumido pelas forças populares, com carácter associativo e corporativo, e só com Sotto Mayor Cardia, como ministro da educação e com a tomada de posse do primeiro governo constitucional no ano de 1976, o Estado reconquista e reassume o controlo da educação.

As principais ações tomadas foram o saneamento da política das escolas e a imposição de medidas de alteração ao regime educativo, desde as estruturas aos currículos, bem como à avaliação dos alunos. A promoção da igualdade de oportunidades para todas as camadas da população assumiu um papel preponderante no setor educativo. Todavia, além da população residente em Portugal havia a considerar o afluxo de população vinda de África, devido ao processo de descolonização, que se traduzia não só numa maior quantidade de alunos mas, inevitavelmente, numa vasta diversidade de culturas.

É neste contexto social que na década de 80/90 é criada a Reforma do Sistema Educativo que assenta na Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro. Nesta lei defende-se

o princípio da democratização, universalização e gratuidade do ensino, deixando esta de ser seletiva, e portanto apanágio de uma elite. Será, sem dúvida, importante referir que este novo sistema de avaliação implementado em Portugal, baseado na LBSE de 1986, que tem, entre outros, como princípios básicos: a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a correção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição de percursos escolares, vai de encontro às tendências atuais da avaliação.

Na atualidade, autores como Luckesi (citado por Grillo & Lima, 2010) compreendem a “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões” (p. 15). Nesta definição, *a tomada de decisões* marca a avaliação com a função principal de diagnóstico, um momento dialético de conhecimento da etapa em que se encontra a aprendizagem do aluno em relação a novos conhecimentos, ao desenvolvimento da autonomia e também ao desenvolvimento de competências. Autores como Santos Guerra (2002) reiteram que:

a avaliação pode conceber-se e utilizar-se como um fenómeno destinado à aprendizagem e não apenas à comprovação da aquisição da mesma. Como um instrumento de melhoria e não apenas como um exercício de medição do conseguido. Como um caminho que conduz à transformação da prática e não apenas como um movimento que se fecha sobre si mesmo. A avaliação não é o momento final de um processo e, mesmo quando o é, deveria converter-se no início de um novo processo mais rico e fundamentado. (p. 7)

Em termos legislativos, nomeadamente o despacho normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro, prevê a avaliação:

como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados. (p. 38904-4)

A avaliação é assim considerada “um instrumento fundamental de regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Rocha et al., 2010, p. 727) e deverá contribuir para criar as condições necessárias à aprendizagem de todos os alunos, atendendo às

especificidades de cada um. No entanto, e segundo Fernandes (2007), apesar de todas as mudanças verificadas a partir de abril de 1974:

o sistema de educação e de formação português continua a revelar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares ou profissionais. (p. 587)

O mesmo autor defende mesmo que continuam a predominar modelos que enfatizam o ensino “de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida” (p. 587). Anteriormente, autores como Sousa (2006) sustentavam que “apesar de todas as mudanças implementadas e delineadas, o aluno continua a ser considerado como um mero agente passivo (somente reactivo), desempenhando um papel muito restrito no que concerne à educação e aprendizagem” (pp. 1-2). Ainda na perspetiva de Fernandes (2007), o autor considera também que:

Continua a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las. (p. 587)

A preocupação com o desenvolvimento educativo levanta inúmeras questões a todos os que se envolvem com a avaliação e algumas dela são, na perspetiva de Clímaco (2005) *“Para que serve a avaliação? Que critérios se devem seguir? O que se deve avaliar?”* (p. 116). Pois a avaliação, além de ser “um processo técnico, é um fenómeno moral. É muito importante saber a que valores ela serve e a que pessoas beneficia. É muito importante avaliar bem, mas é mais importante saber a que causas serve a avaliação” (Santos Guerra, 2003, p. 17).

Na realidade, segundo Moura (1998) quando estamos a falar de avaliação “não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente” (p. 1), se ordenam de acordo com uma sequência e atuam de forma integrada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, avaliar em educação pressupõe a obtenção de informações relativas à qualidade e à eficiência de uma determinada ação educativa e permite emitir

um juízo de valor a seu respeito (Coll & Onrubia, 1999). No entanto, a avaliação não se limita apenas a esta vertente. A avaliação caracteriza-se também, e ainda de acordo com estes mesmos autores, pela utilização do juízo emitido, pois não se avalia apenas *algo*, mas avalia-se também *para algo* permitindo decisões que implicam atuações posteriores baseadas no juízo emitido. Assim, a avaliação apresenta quer uma função pedagógica quer uma função social.

A verdade é que não se pode menosprezar o *poder* da avaliação, pois “para muitos autores, a avaliação é uma das forças que mais influencia o desenvolvimento dos sistemas educativos” (Fernandes, 2004, p. 9) e é encarada como uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo. Cardinet (citado por Lima & Grillo, 2010) afirma mesmo que “quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se põem em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outra. Cada árvore se enlaça em outra e a floresta aparece como imensa” (p. 23).

2.2.2. A avaliação no 1.º CEB

A avaliação enquanto processo regulador das aprendizagens orienta o percurso escolar e certifica as diferentes aquisições realizadas pelo aluno ao longo desse mesmo percurso. Tendo em conta o seu carácter globalizante, não pode ser, meramente, entendida como catalogadora do aluno numa determinada escala quantitativa ou qualitativa, mas, principalmente, como meio de regulação da atividade pedagógica.

Os documentos legais, já anteriormente focados, apoiando o processo educativo, visam garantir o sucesso de todos os alunos tendo em conta o percurso académico de cada um, assumindo deste modo um papel relevante no processo de retenção ou progressão do educando, e permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, essencialmente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.

A avaliação deve permitir o repensar sistemático do papel de todos os elementos nela intervenientes e a permanente adequação das práticas. Isto, com vista ao desenvolvimento das capacidades dos diferentes alunos.

Por isso, torna-se essencial que todo o processo de avaliação seja um processo de partilha entre professores, alunos, pais e encarregados de educação, conforme se ilustra na figura 4.

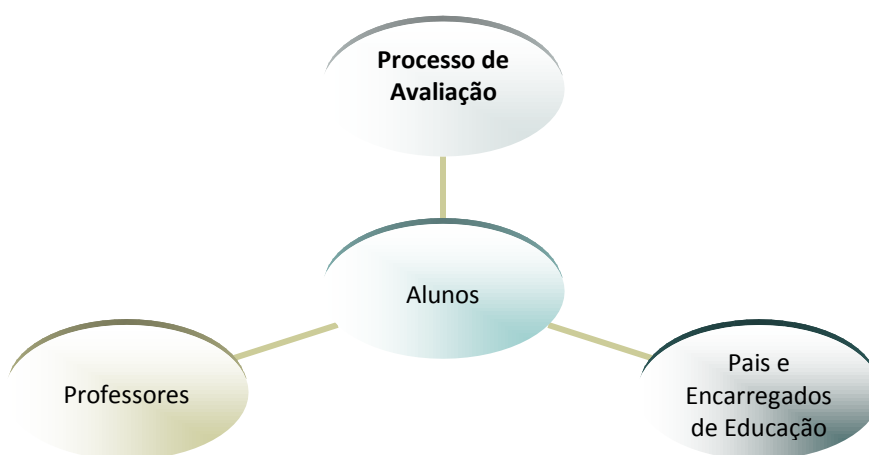


Figura 4. Envolvidos no processo de avaliação

Aos professores compete proceder, de forma sistemática, à recolha de informação relevante sobre as aprendizagens dos alunos, recorrendo para tal a técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e adequados às atividades desenvolvidas. A recolha e monitorização dessa informação permitirá ao docente não só emitir apreciações e classificações sobre o desempenho dos alunos, mas também efetuar ajustamentos no processo de ensino e aprendizagem que permitam motivar os alunos e potenciar as suas capacidades individuais.

Aos alunos cabe envolverem-se num processo de autoavaliação que vai muito além do seu parecer acerca da classificação final de período. Orientado pelo professor deverá autorregular o seu processo de aprendizagem identificando as dificuldades e preferências nas diferentes áreas. À exceção do primeiro e segundo anos de escolaridade, todos os alunos devem proceder, no final de cada período letivo, a uma autoavaliação global, para a qual contribui a autoavaliação parcelar.

Aos pais e encarregados de educação cabe um importante papel de acompanhamento do processo de avaliação dos seus filhos ou educandos, o qual não poderá limitar-se à simples tomada de conhecimento das apreciações providas dos

professores. Deverá verificar-se uma participação ativa na reflexão e procura de estratégias conducentes ao sucesso educativo dos alunos.

De acordo com o despacho normativo nº 24-A/2012, artigo 3.º e conforme é exposto na figura 5, intervêm no processo de avaliação:

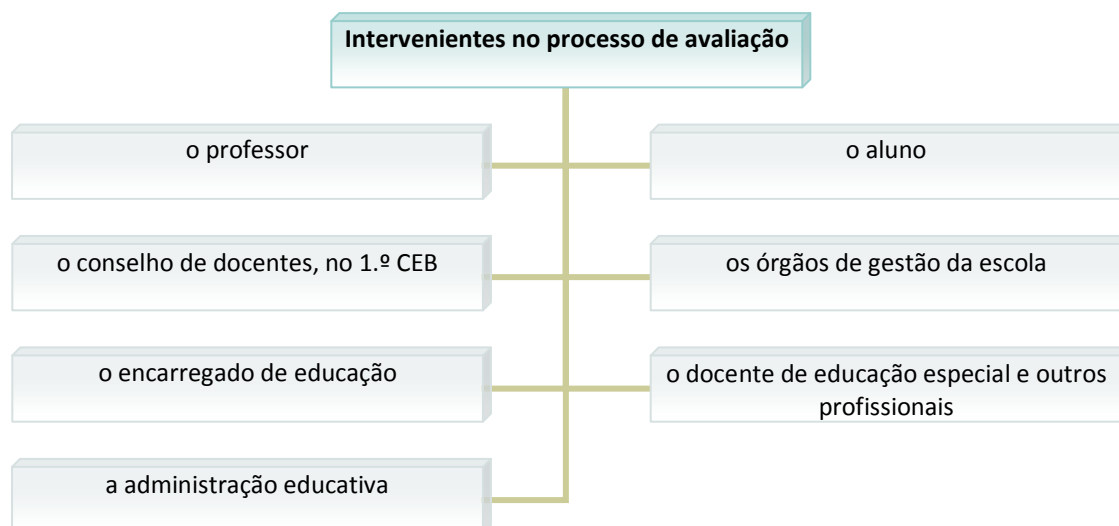


Figura 5. Intervenientes no processo de avaliação

No processo de avaliação do aluno devem ser respeitadas as competências essenciais e transversais definidas para cada ano de escolaridade, tendo sempre em vista o perfil desejável do aluno no final do ciclo. Deverá ser considerada uma avaliação adequadamente diversificada, incidindo sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ano de escolaridade.

Como podemos observar no quadro 9, de acordo com o despacho normativo n.º 6/2010, ponto seis, p. 7464, a avaliação das aprendizagens e competências deverá assentar na:

Quadro 9

Avaliação das aprendizagens e competências

-
- (1) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
 - (2) utilização de instrumentos e técnicas diversificadas;
 - (3) primazia da avaliação formativa;
 - (4) valorização da evolução do aluno;
 - (5) transparência e rigor do processo de avaliação; e
 - (6) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.
-

Tendo em conta que a avaliação das aprendizagens é deliberativa na vida dos alunos, não só ao certificar o insucesso ou ao promover o sucesso do aluno, mas também pela regulação que desempenha em todo o processo de ensino e aprendizagem, interessa analisar o que se passa com a avaliação das aprendizagens, nas suas múltiplas e complexas dimensões, para que se possam identificar linhas de ação que contribuam para democratizar, modernizar e melhorar o sistema educativo. Na perspetiva de Morin (2001) é essencial ensinar estratégias que possibilitem “enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (p. 16).

No entanto, autores como Sobrinho (2009) referem que:

apesar de tanto se elogiar a mudança estratégico/pedagógica do ensino em Portugal, no sentido de construir uma escola do 1.º ciclo do Ensino Básico solidária baseada numa dinâmica interactiva, pouco se tem evoluído sobre as questões à volta do acto avaliativo, mais propriamente na instrumentalização da avaliação formativa. (p. 3870)

Em função disso, torna-se necessário questionar as práticas adotadas e a qualidade do ensino para que se possa levar a cabo uma transformação que melhore o nível das aprendizagens realizadas. Como refere Simão (2002), “Exige-se uma nova forma de entender a escola que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender” (p. 13).

Em virtude de que a legislação em vigor recomenda que a avaliação dos alunos do 1.º CEB deva permanecer essencialmente qualitativa, formativa, constante e contínua e no sentido de ajustar os normativos com a fundamental objetividade do docente, a avaliação individual dos alunos do 1.º CEB deve associar três tipos de critérios, segundo Sobrinho (2009, p. 3871-3872):

- (i) a modalidade de resposta do aluno nas tarefas de aprendizagem;
- (ii) o nível de aprendizagem e a aquisição das competências essenciais nas áreas curriculares disciplinares;
- (iii) e o perfil comportamental do aluno – atitudes e valores revelados no contexto escolar.

Em suma, os alunos devem ser capazes de refletir e pensar a partir dos conteúdos e atividades curriculares, aplicar o conhecimento às novas situações, sendo os maiores responsáveis e podendo consciencializar-se das suas próprias aprendizagens. Na certeza de que “conceber ambientes de aprendizagem que conduzam a uma maior autonomia dos alunos não é tarefa fácil, mas imprescindível” (Freire, 2009, p. 280).

2.3 Critérios de avaliação a adotar

O processo avaliativo deverá estar sempre revestido de transparência e entendimento por parte de todos os que dele participam. A clareza dos objetivos pedagógicos, das atividades propostas pelo professor e das aprendizagens que se pretende realizar, assim como da explicitação dos critérios de avaliação são aspetos essenciais para que se torne perceptível a conformidade entre as situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian define *critério* como “princípio ou tudo aquilo que é utilizado para comparar, julgar ou apreciar pessoas ou coisas” (p. 1029). No que concerne aos critérios avaliativos, especificamente, estes “representam o que é julgado essencial numa determinada área de conhecimento e tornam claras as referências utilizadas para a avaliação” (Gessinger, Grillo & Freitas, 2010, p. 36).

Os critérios de avaliação e de acordo com a legislação em vigor, são definidos no início de cada ano letivo, constituindo-se como referenciais comuns no agrupamento ou escola, para os diferentes ciclos e anos de escolaridade, tendo em conta as orientações curriculares. Na perspetiva de Ferreira (2009):

Porque não há avaliação credível sem um referente devidamente clarificado e interiorizado, para a reflexão distanciada e crítica do processo de realização das tarefas de aprendizagem pelo aluno, este tem que ter, previamente, o conhecimento dos critérios de avaliação das referidas tarefas e tem de os interiorizar. E isto porque sem eles, o aluno, enquanto avaliador, fica cego (Pacheco, 2002), o que comprometeria todo o processo de auto-avaliação. (p. 3503)

Segundo o despacho normativo n.º 24-A/2012, artigo 4.º, p. 38904-(4), no 1.º CEB, cabe ao departamento curricular propor os critérios de avaliação. Está também decretado

que os intervenientes devem ter conhecimento dos critérios de avaliação definidos. Neste contexto e na perspectiva de Pacheco (2002), se a escola clarificar os critérios de avaliação de acordo com as modalidades e procedimentos estabelecidos pela administração central, então o aluno e o encarregado de educação pensarão “a avaliação como um jogo, cujas regras conhecem e para as quais podem ser chamados a intervir. Trata-se de um jogo que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos” (p. 58).

Segundo o mesmo autor, só através do estabelecimento e compreensão por todos os intervenientes de critérios de avaliação se poderá construir um processo que não se restrinja à dimensão cognitiva e que integre conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes e as áreas curriculares não disciplinares, ou seja, integrado. Hadji (citado por Ferreira, 2009) defende mesmo que os critérios de avaliação têm de ser negociados:

ou pelo menos clarificados pelo professor com os seus alunos. É através da interiorização destes critérios que o aluno constrói uma imagem da tarefa a realizar, planifica o processo da sua realização e sabe o que tem que conseguir na aprendizagem. Por isso, é fundamental que sejam do conhecimento dos alunos os critérios de realização da tarefa, enquanto delimitação das operações a cumprir na realização da mesma, e os critérios de sucesso, que constituem os sinais a partir dos quais os alunos, depois de terminada a tarefa, verificam se foi concluída com sucesso. (p. 3503)

Em rigor, na essência dos critérios de avaliação deverá estar a especificidade de cada escola cabendo a cada escola encontrar, através de um trabalho cooperativo, instrumentos que levam à objetividade, à credibilidade da avaliação e que funcionem como referenciais de orientação para todos os intervenientes no processo avaliativo. Porém e de acordo com Gessinger, Grillo e Freitas (2010), a simples verbalização de critérios “pelo professor ou mesmo pelo aluno não significa que eles sejam compreendidos. É necessário que tais critérios estejam explícitos para alunos e professor, podendo até ser solicitado aos alunos que os aperfeiçoem, incluindo aspectos não considerados inicialmente” (p. 36). Desta forma, o aluno é estimulado a assumir a corresponsabilidade no processo avaliativo ao contribuir na instituição de novos critérios, tornando-se participante ativo em todo o processo de avaliação.

2.4 As modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa

De acordo com o anteriormente referido, a avaliação deve ser compreendida como um processo que se desenvolve em diferentes momentos e as modalidades de avaliação em uso são aquelas que encontram expressão nos diplomas legais para o ensino básico: “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, art.º 24, ponto 1, p. 3481).

2.4.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início de um processo de ensino e aprendizagem e deverá ser articulada com estratégias de facilitação da integração escolar e de apoio à orientação escolar. De acordo com o decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24.º, ponto 2:

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. (p. 3481)

Autores como Clímaco (2005) consideram que “ao caracterizar os pontos de partida e a evolução em determinados períodos de tempo, constitui um instrumento de apoio fundamental à tomada de decisão” (p. 41). No entanto, autores como Cortesão (2002) alertam para o facto da necessidade de se ter muito cuidado com o modo como se tratam as informações fornecidas pela avaliação diagnóstica. Se por um lado estas podem ser de extrema importância, dado que possibilitam ao professor e aos alunos adequarem os seus métodos de trabalho em função dos dados que recebem, por outro lado, podem ser muito prejudiciais para os alunos se os professores não entenderem que estas informações são circunstanciais. Na perspetiva de Cortesão (2002):

os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de “colocar” o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de prever, o seu percurso escolar. (p. 39)

Para Martins (2008), a partir da avaliação diagnóstica “o professor obtém informações de modo a delinear as estratégias de ensino a implementar relativamente à situação concreta dos alunos” (p. 27). Ainda na perspetiva da mesma autora, “de acordo com a partilha destes dados com os alunos e do grau do processo de planificação dos passos subsequentes, esta avaliação pode assumir um carácter mais ou menos formativo” (p. 27-28).

Em suma, a avaliação diagnóstica justifica o seu cariz pedagógico quando utilizada como um recurso para conhecer os pré-requisitos, o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, uma vez que, conforme é exposto no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “a avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (artigo 25.º, ponto 2, p. 3481).

2.4.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa tem propósitos reguladores, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens. De acordo com decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24.º, ponto 3:

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (p. 3481)

Enquanto principal modalidade de avaliação no 1.º CEB, consiste num processo “integrado no ensino e na aprendizagem, de recolha e de análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos, em função de um referente, frequentemente delimitado por objectivos de aprendizagem e por critérios de avaliação” (Alves & Pacheco, citados por Ferreira, 2009, p. 3501). Assim, “trata-se de uma avaliação *para* aprender e não uma avaliação daquilo que se aprendeu” (Martins, 2008, p. 28) com um carácter contínuo e sistemático, desenvolvida ao longo do ano letivo, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha e análise de informação, de acordo com a natureza das

aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Ela fornece a todos os intervenientes informação das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. É, na perspetiva de Ferreira (2009), a modalidade que promove “a reflexão e a tomada de decisões de regulação do processo de ensino-aprendizagem” (p. 3501).

Autores como Grillo e Freitas (2010) defendem que a avaliação formativa ajuda à formação de um aluno autónomo e promotor da sua aprendizagem, já que se trata de:

uma prática contínua, realizada durante os processos de ensinar e de aprender, objetivando a melhoria da aprendizagem enquanto ela se realiza. Tendo como foco específico o processo e não apenas os seus produtos, configura-se como orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, que assumem, solidariamente, compromissos recíprocos. Esta modalidade avaliativa transcende a lógica classificatória da avaliação de resultados, que reduz a avaliação à atribuição de uma nota ou conceito ao final de determinado espaço de tempo. (p. 45)

Através da avaliação formativa é possível identificar as aprendizagens que os alunos estão a realizar, proceder ao diagnóstico das suas dificuldades e dos seus erros no momento em que aparecem e intervir no imediato com estratégias pedagógicas que permitam a sua superação, ou a continuação das aprendizagens com êxito por parte dos alunos.

No respeitante a avaliação formativa, Ferreira (2009) destaca que esta tem constituído um processo:

desencadeado pelo professor e, muitas vezes, da sua única responsabilidade, cujas decisões por ele tomadas para a regulação da aprendizagem dos alunos são por estes acatadas e cumpridas, fazendo-o, no entanto, o professor com o intuito de promover a aprendizagem. Outras vezes, e porque a avaliação formativa é uma tarefa que diz respeito em primeiro lugar ao aluno (Abrecht, 1994), o professor toma a iniciativa de realizar a avaliação formativa, mas tenta implicar o aluno, por um processo interactivo, quer na avaliação, quer nas decisões de regulação do seu processo de aprendizagem, de modo a que este se comprometa com a sua aprendizagem. (p. 3501-3502)

No entender de Abrecht (1994), a avaliação formativa não pode ser pensada como um modo de verificação de conhecimentos.

Deve ser:

o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades. (p. 19)

Em suma, a avaliação formativa tem por objetivo servir de apoio à aprendizagem, pressupondo um grau de confiança elevado dos alunos para com os professores, de forma a poderem explicar abertamente as suas dificuldades sem medo de que as suas dúvidas possam ser vistas como evidências de falta de competência e não como uma etapa natural do processo de aprendizagem. Esta reflexão conjunta e contínua do professor e do aluno, acerca desse mesmo processo, permitirá obter informações relativas ao facto de os objetivos estarem a ser ou não atingidos “proporcionando uma consciencialização, fundamentalmente por parte do aluno, desse mesmo sucesso (ou fracasso), o definir (ou redefinir) por parte do professor, estratégias de ensino mais abrangentes e adaptadas com a finalidade de impulsionar aprendizagens mais coerentes e eficazes” (Dias, 2008, p. 71).

2.4.2.1. A autoavaliação do aluno no contexto da avaliação formativa

Nos últimos anos temos assistido a um redirecionamento da investigação sobre a avaliação das aprendizagens e, especialmente, sobre a avaliação formativa para a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem pelos alunos. Autores como Ferreira (2009) compactuam desta ideia, já que consideram que a autoavaliação consiste:

numa forma de concretização da avaliação formativa, na qual, sob influência do cognitivismo e do construtivismo na avaliação, é o aluno que passa a ser responsável quer pelo processo de avaliação, quer pela própria aprendizagem, numa perspectiva de construção de aprendizagens relevantes e significativas para ele. (p. 3502)

Esta componente encontra-se em consonância com o despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, no 1.º CEB está contemplada uma autoavaliação do aluno, no final de cada ano, com exceção dos primeiro e segundo anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino (ponto 13, alínea f, p. 72). No entanto, com a

publicação do despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, artigo 6.º, ponto 1, encontra-se determinado que “Em cada escola devem ser adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho” (p. 38904-5), embora não contemple de forma expressa a obrigação da realização de uma autoavaliação por parte do aluno.

Questionamo-nos se esta forma de autoavaliação é realizada com a devida finalidade, já que se não existirem momentos de reflexão, em nada contribuirá para o desenvolvimento do aluno, nem para a informação do professor. O aluno ficará muito provavelmente sem identificar as suas aprendizagens ou dificuldades, nem refletirá sobre a melhor forma de corrigir os seus erros e o professor não saberá que mudança operar para que o processo de formação do aluno melhore. Ou seja, este momento não será mais do que uma formalidade e mais não será do que cumprir o estipulado por lei. A autoavaliação se assim entendida, não estará ao serviço da aprendizagem como a seguir é defendida com base na perspetiva de diferentes autores.

Hadji (1994) defende a autoavaliação como “a actividade de autocontrole refletido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (p. 95). Segundo o autor, o autocontrole corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre o que se faz, durante o processo e a metacognição desencadeia um processo mental através do qual o sujeito toma consciência das atividades cognitivas em desenvolvimento.

Autores como Leite e Fernandes (2002) compartilham desta opinião, ao considerarem que a autoavaliação é então, um processo de metacognição, aplicada à aprendizagem, visto assumir duplo significado: primeiro, como estratégia cognitiva, ao referir-se às reflexões pessoais do aluno sobre as suas competências cognitivas, sobre os motivos que dificultam a concretização da tarefa e, sobre as estratégias para a resolução das mesmas; segundo, como estratégia metacognitiva, refere-se às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua ação antes e durante a execução da tarefa proposta e que mudanças proceder para a consecução dos objetivos de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Grillo e Freitas (2010) reforçam a ideia de que a autoavaliação se apresenta como uma oportunidade de o aluno reorientar a sua aprendizagem, referindo que:

sob acompanhamento do seu professor, o qual analisa, corrige, sugere, discute os resultados que estão sendo alcançados. Entretanto, considera-se que ela só terá uma verdadeira dimensão formativa ao tornar-se um procedimento de reflexão sistemático, com a mediação frequente do professor, a partir de diagnósticos e intervenções que fortaleçam a autoestima do aluno e estimulem seu desejo de aprender. É provável até que muitas aprendizagens ocorram sem que se realize tal reflexão, mas é inegável que as mais substantivas são as que apresentam um maior grau de consciência. Portanto, a avaliação formativa tem na autoavaliação um procedimento indissociável da metacognição. (p. 46)

Na perspectiva das mesmas autoras, a “metacognição consiste na atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais” (p. 46). O aluno, no entanto, não poderá agir por si próprio sendo o papel do professor fundamental para a construção de um conjunto de contextos diversificados e facilitadores, com mecanismos e estratégias diferenciadas, para o desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de autoavaliação.

Na linha de pensamento de Ferreira (2009) “é com uma estratégia de avaliação formativa que privilegie a auto-avaliação e a auto-regulação da aprendizagem do aluno que mais condições se criam para o exercício, com eficácia e qualidade, quer da actividade do aluno, quer da do docente” (p. 3502). Ou seja, a autoavaliação permitirá que, numa determinada situação de aprendizagem, o aluno desenvolva estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, favorecendo a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

A complexidade de todo o processo de autoavaliação, de acordo com Grillo e Freitas (2010) “vinculado à necessidade de estratégias metacognitivas, exige cautela por parte do professor na sua operacionalização” (p. 49), já que se trata, segundo os mesmos autores, de uma proposta que exige algum tempo, “mas merece ser empreendida; pode mesmo ser iniciada gradualmente, como uma meta a ser alcançada, quando se pretende qualificar o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno, dentro das possibilidades de cada contexto” (p. 49). Ainda que os docentes

admitam a importância da metacognição e da autoavaliação, perduram dificuldades quanto à sua operacionalização. Entre elas, reconhece-se:

a resistência, de docentes e alunos, para romper com a estrutura estabilizada e até certo ponto confortável que o sistema tradicional de avaliação proporciona; a exigência de avaliações periódicas das estratégias metacognitivas e de comunicação dos respectivos resultados em tempo hábil; a dificuldade em conciliar o elevado número de alunos por turma e as demandas do permanente acompanhamento dos trabalhos dos alunos. (Grillo & Freitas, 2010, p. 47)

Na linha de pensamento de Freire (2009), é preciso que os professores “se armem através de um conjunto de práticas que se baseiem, não tanto em seus sentimentos e crenças, mas fundamentalmente num estudo sistematizado acerca do construto da autorregulação da aprendizagem e das implicações enriquecedoras que ele trás” (p. 285).

Em rigor, toda esta dinâmica deve remeter para práticas de autoavaliação em que o aluno reflita sobre a sua trajetória, identifique pontos fracos e pontos fortes, encarando os erros como indiciadores de algo que não deve ser repetido, uma vez que a atividade metacognitiva do aluno acontece quando se consciencializa dos erros cometidos e da forma como confronta os obstáculos. Cabe, por isso, ao professor criar contextos favoráveis para que tal aconteça, uma vez que e de acordo com Perrenoud (1999), “toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem e a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, se entrar em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (p. 96).

Tendo em vista o carácter dinâmico e circunstancial que caracteriza a autoavaliação, apresentamos seguidamente, no quadro 10, algumas práticas que podem ser encaradas como possibilidades de a promover, cabendo a cada professor ajustá-las à sua realidade, numa adaptação de Grillo e Freitas (2010):

Quadro 10

Práticas de autoavaliação

-
- Mediação pedagógica: competência do professor para auxiliar o aluno a relacionar o já conhecido ao novo, para tornar os saberes significativos, por meio de revisões, reorganizações de conteúdos e apresentação de exemplos.
 - Criar momentos em aula para refletir conjuntamente sobre os resultados de determinada tarefa, analisando as fragilidades apresentadas pelos alunos e propondo a participação destes no planeamento de estratégias que visem à superação das dificuldades encontradas. A partir da reflexão realizada, é possível, ainda, solicitar que os alunos refaçam a tarefa individualmente ou em pequenos grupos, expressando os conhecimentos reconstruídos.
 - Prever, nas tarefas escritas, um espaço para que o aluno possa avaliar o seu desempenho na atividade, destacando dificuldades e facilidades encontradas, suas possíveis causas, bem como as alternativas que podem ser construídas para a superação de obstáculos.
 - Construir, em parceria com o aluno, ações para superar dificuldades.
 - Desafiar o aluno a compreender melhor seu pensamento, através de questionamentos como “O que fizeste?”, “Por que fizeste desta maneira?”, “O que pensaste para resolver a questão?”, “Por que pensaste assim?”, “Por que optaste por tal caminho?”, entre outros. O questionamento sistemático por parte do professor – oral, individual ou coletivamente – pode contribuir para que o aluno incorpore em sua prática o hábito de formular questões a si mesmo. Pode ser realizado por escrito, através de registros nos materiais produzidos pelos alunos, substituindo observações como “confuso”, “não atende ao solicitado”, “rever”, entre outras, por questões como “o que te levou a resolver a questão desta maneira?”, “por que a tua solução não contempla o que foi solicitado na questão?”
-

Adaptado de Grillo e Freitas (2010, pp. 47-48)

Em suma, o reforço deste caráter formativo da avaliação, assim como a participação equitativa de todos os intervenientes no processo avaliativo, devem realmente constituir duas condições essenciais para uma escola do 1.º CEB mais democrática e de maior sucesso. Já que e de acordo com Silva et al. (citados por Freire, 2009) “À escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” (p. 277).

2.4.2.2. A autorregulação da aprendizagem pelo aluno

A investigação no domínio da avaliação das aprendizagens realizada nos últimos anos “tem dado destaque à auto-avaliação regulada dos alunos e mostrado que é quando o aluno avalia a sua aprendizagem e a regula de forma autónoma que mais condições se criam para que os efeitos da regulação sejam melhor conseguidos” (Ferreira, 2010, p. 2).

Em consonância com o despacho normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, já anteriormente referido, a avaliação constitui-se “como um processo regulador do ensino”

(p. 38904-4), valorizando-se o ensino em detrimento da aprendizagem. Relativamente à regulação da aprendizagem, esta é entendida por Santos (2002) como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (p. 77) e refere ainda que “a auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (p. 79).

A referida autora também utiliza a expressão de *auto-avaliação regulada* e aponta diversas estratégias a serem desenvolvidas pelo professor, nomeadamente a abordagem positiva do erro; o questionamento; a explicitação/negociação dos critérios de avaliação; e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação.

Relativamente à abordagem positiva do erro, a autora defende que “o objetivo é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar” (Hadgi, citado por Santos, 2002, p. 80).

No respeitante ao questionamento, a mesma autora defende que:

se a auto-avaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento e, mais uma vez, o papel do professor poderá ser fundamental. (p. 81)

Ainda na linha de pensamento de Santos (2002), a explicitação e negociação dos critérios de avaliação e a sua apropriação é condição necessária para desenvolvermos a autorregulação. O recurso a instrumentos alternativos de avaliação, nomeadamente o *portfolio* associado à elaboração de reflexões levará, segundo a autora, o aluno a aumentar o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo.

Em síntese, Santos (2002) defende que “a auto-avaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens (...) [e] cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça” (p. 83).

Autores como Ferreira (2009) entendem que apesar de a autorregulação da aprendizagem ser um processo diferente e demarcado da autoavaliação, surge na sequência desta, uma vez que não há autorregulação sem que, primeiro, o aluno tenha realizado a avaliação da sua própria aprendizagem. Refere mesmo que “a autorregulação

constitui um processo intencional do aluno que envolve, de forma interrelacionada, componentes motivacionais, metacognitivas e comportamentais (Veiga Simão, 2005), sem as quais não se concretiza o dito processo” (p. 3503).

Segundo Zimmerman (2000) a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos. Na realidade, todas as pessoas possuem um certo grau de autorregulação e é através de um processo de reflexão do aluno sobre os erros e de decisão das estratégias pedagógicas necessárias à superação desses erros ou de dificuldades, ou ainda, de continuação da aprendizagem com sucesso, que consiste a autorregulação.

Em suma, parece-nos consensual que apesar de o papel do aluno ser decisivo na prática deste tipo de avaliação, é, sem dúvida, mais uma vez, incontornável o papel do professor em todo este processo e a responsabilidade que tem em estimular a autonomia dos alunos. Para que obtenha uma prática educativa ajustada aos distintos percursos de aprendizagem dos alunos, segundo Ferreira (2010):

é fundamental que assuma, continuamente, a atitude de reflexão sobre as estratégias de ensino que utiliza, verificando a necessidade, ou não, de as alterar para as ajustar a esses diferentes percursos e necessidades dos diferentes alunos. Só assim conseguirá que a sua prática de ensino constitua um estímulo à aprendizagem dos alunos e consiga a tão almejada qualidade educativa. (p. 3)

Desta forma, “o professor consegue realizar uma avaliação que esteja ao serviço da aprendizagem e do ensino e que seja um dispositivo permanente de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Ferreira, 2010, p. 3).

2.4.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, uma outra modalidade avaliação, de acordo com o disposto no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, traduz-se na “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (artigo 24.º, ponto 4, p. 3481).

A referida modalidade de avaliação inclui uma vertente interna e outra externa. A avaliação sumativa interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão

e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. No 1.º CEB, a decisão quanto à avaliação final é da competência do professor titular de turma e do conselho de turma sob proposta dos professores de cada área disciplinar ou disciplina, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. De acordo com o disposto no despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, artigo 8.º, pontos 4, 5 e 6, respetivamente:

4 - Nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma descritiva em todas as áreas disciplinares e não disciplinares.

5 - No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes áreas.

6 - No 4.º ano de escolaridade, no final do 3.º período, e antes de serem divulgados os resultados da avaliação externa, o professor titular de turma atribui a classificação final nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e uma menção qualitativa nas restantes áreas. (p. 38904-5)

A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços ou entidades do MEC designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.

A avaliação sumativa e segundo Martins (2008) “assume tradicionalmente dimensões certificativas, selectivas e classificativas a níveis pedagógico, social e político” (p. 32). Na perspetiva de Cortesão (2002), esta modalidade da avaliação representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano letivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Tendo em conta o previsto no decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 26.º, a avaliação sumativa, “no ensino básico geral e nos cursos de ensino artístico especializado do ensino básico traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação” (p. 3482).

De acordo com o mesmo decreto-lei, em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma, no 1.º CEB, ouvido o conselho de docentes, ou o

conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, designadamente, nos 1.º e 2.º ciclos, o eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos.

Em consonância com o exposto no despacho normativo n.º 24-A/2012, artigo 20.º, devem ser adotadas medidas de promoção escolar. De acordo com o artigo 20.º, ponto 1, no âmbito da sua autonomia, “devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos” (p. 38904-8). Conforme é apresentado no quadro 11, estas medidas podem concretizar-se, designadamente através de:

Quadro 11

Medidas de promoção escolar

a) Medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas;
b) Estudo Acompanhado, no 1.º ciclo, tendo por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, nomeadamente a resolução dos trabalhos de casa;
c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações;
d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino;
e) Adoção, em condições excecionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos específicos, designadamente percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos;
f) Encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer de psicólogos escolares e com o empenhamento e a concordância do encarregado de educação;
g) Acompanhamento extraordinário dos alunos nos 1.º e 2.º ciclos, conforme estabelecido no calendário escolar;
h) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou ao 3.º ciclos com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior.

Segundo o despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a “progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente, de *Transitou* ou de *Não Transitou*,

no final de cada ano, e de *Aprovado* ou de *Não Aprovado*, no final de cada ciclo” (artigo 13.º, ponto 1, p. 38904-7).

De acordo com o ponto 2 do referido artigo, no final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção de *Não Aprovado*, se estiver numa das seguintes condições:

a) Tiver obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas áreas disciplinares ou disciplinas de Português (ou PLNM) e de Matemática; b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em três ou mais disciplinas, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, e tiver obtido classificação inferior a 3 em Português (ou PLNM) ou em Matemática e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, no caso do 1.º ciclo. (p. 38904-7)

No respeitante ao primeiro ano de escolaridade, não há lugar a retenção, exceto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas (lei n.º 30/2002, de 2 de dezembro).

Em relação aos anos não terminais de ciclo, segundo e terceiro anos, devem ser consideradas as competências demonstradas pelo aluno que permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo. Nestes anos intermédios, os alunos só ficarão retidos depois das medidas/estratégias tomadas pelo professor titular da turma, ouvido o conselho de docentes e o encarregado de educação, e esgotado qualquer outro recurso a nível de turma e de escola. A segunda retenção no mesmo ciclo ocorre quando o professor titular, depois de ter definido todas as estratégias previstas, verificar que o aluno continua a manifestar dificuldades em adquirir as competências essenciais do ano em que está inserido. A decisão de progressão cabe ao professor titular, ouvidos o conselho de docentes, o conselho pedagógico e o encarregado de educação.

De acordo com o estipulado na lei em vigor, um aluno retido no segundo ou terceiro ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo, poderá concluir o 1º CEB nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida nos anos letivos subsequentes à retenção.

Conforme já foi anteriormente referido, aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área

disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma, no 1.º CEB, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas. O plano de acompanhamento pedagógico de turma ou individual é traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os encarregados de educação. Em rigor e de acordo com o legislado, podemos verificar que o enfoque da avaliação sumativa está nos diversos intervenientes do processo educativo e, por consequência, avaliativo:

(a) no professor, na medida em que avaliação sumativa é da responsabilidade do professor titular de turma, do conselho de docentes, no caso do 1º CEB e do conselho pedagógico e visa certificar as aprendizagens realizadas bem como verificar se os objetivos finais de período, ou terminais de ciclo foram ou não atingidos;

(b) nos encarregados de educação, ao informá-los acerca do nível de desenvolvimento das competências dos seus educandos e das aprendizagens realizadas;

(c) no aluno, ao informá-lo também sobre o nível das suas competências curriculares e aprendizagens escolares naquele momento;

(d) e na escola, ao verificar se as condições de participação dos diferentes intervenientes definidas no regulamento interno foram cumpridas.

Em suma e dadas as funções seletiva e certificadora da avaliação sumativa, “é importante que a tarefa de avaliação garanta a fiabilidade dos resultados, permita determinar desempenhos de diferentes níveis e, eventualmente tirar ilações acerca do sistema educativo” (Martins, 2008, p. 33).

2.5 Supervisão: um processo interativo

Ao longo dos processos anteriores foram referidos em vários momentos o papel preponderante que os professores apresentam no processo de autoavaliação dos alunos. Aqui se realça a forma como a supervisão poderá dar um bom contributo na formação da valorização desse papel. No entanto, o modo como o conceito de supervisão tem sido encarado ao longo dos tempos tem sido bastante diverso. Considerando interessante para a construção de uma visão evolutiva das noções de supervisão ao longo dos tempos,

seguidamente apresentamos algumas das noções de supervisão defendidas por alguns autores.

Autores como Alarcão e Tavares (1987) apresentam um conceito de supervisão que conduz para um processo em que um professor mais experiente orienta um outro menos experiente, portanto uma noção ligada à formação inicial, definindo supervisão como “o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18).

Na perspectiva de Vieira (1993), a noção de supervisão ainda suscita discussões e encontra-se, muitas vezes, associada a determinadas conotações, “embora de aceitação ampla em Portugal, não é ainda consensual e encontra-se por vezes alguma resistência ao seu uso, possivelmente pela associação com sentidos que a palavra adquire noutros contextos, onde sofre conotações de *chefia*, *dirigismo*, *imposição* e *autoritarismo*” (p. 28).

Ainda de acordo com Vieira (1993), a autora entende que se define a supervisão “no contexto da formação de professores, como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Ou seja, de uma noção de supervisão pedagógica, inicialmente ligada à formação inicial de professores, passou-se para um campo mais alargado, nos anos 90, em que a noção passou a estar ligada à formação contínua de professores, sobretudo devido à alteração do paradigma educacional que acompanhou as mudanças sociais.

Para autores como Alarcão e Tavares (2003), “Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3). No entanto, segundo os mesmos autores, Supervisão, “um termo comum nos países de língua inglesa, começa a ser usado entre nós em alternativa à designação *orientação da prática pedagógica*” (p. 9) e consideram mesmo que a supervisão “é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (pp. 5-6).

Autores como Vieira et al. (citada por Alves, 2008) realçam a complexidade e a importância da supervisão. Sustentam que a supervisão tende a ser entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (p. 40).

De acordo com autores como Bizarro e Moreira (2010) a supervisão “assume-se como uma actividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação” (p. 14). Ribeiro (2005) defende que a supervisão pedagógica pode ser entendida “como processo de auto e hetero-formação, pela regulação sistemática e colaborativa das práticas de planificação, monitoração e avaliação do percurso de desenvolvimento do educador/professor e do próprio supervisor” (p. 346).

Segundo Vieira et al. (2006), o conceito de supervisão pedagógica que defendem pode ser sintetizado conforme é demonstrado na figura 6:

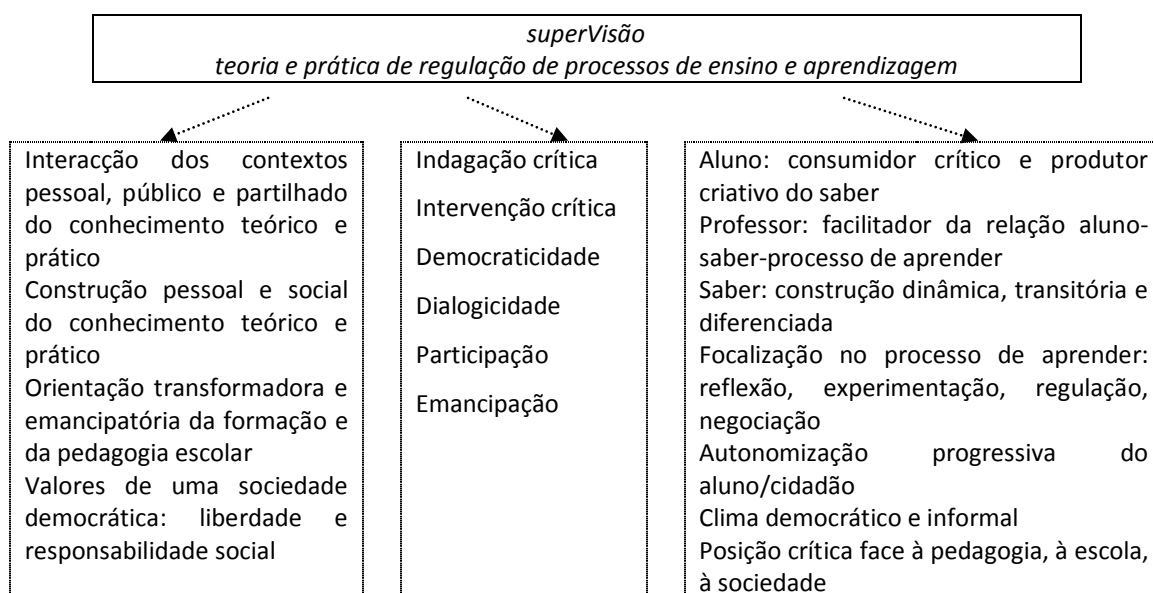


Figura 6: Supervisão pedagógica: as ideias que defendemos (adaptado de Vieira et al., 2006, p. 10)

Ainda de acordo com Alarcão e Tavares (2003), as práticas de supervisão podem ser agrupadas em nove cenários: (a) o cenário da imitação artesanal; (b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; (c) o cenário behaviorista; (d) o cenário clínico; (e) o cenário psicopedagógico; (f) o cenário pessoalista; (g) o cenário reflexivo; (h) o cenário

ecológico e (i) o cenário dialógico. Sistematizando cada um dos cenários apresentados pode-se dizer que:

(a) O cenário da imitação artesanal: consiste em colocar futuros professores a praticar com o mestre, que se considera ser um modelo, que sabe como fazer e que transmite esse saber. “Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado” (p. 17).

(b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: tem-se em conta o conhecimento analítico dos modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação. Pressupõe que o “futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito” (p. 19).

(c) O cenário behaviorista: o conhecimento continua a ser importante, mas este cenário preocupa-se com as competências docentes, que têm a ver com “o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as “regras” da escola, etc.” (p. 21). As competências são encaradas como técnicas desenvolvendo-se um programa de treino, o *micro-ensino*.

(d) O cenário clínico: neste cenário a relação entre o professor e supervisor caracteriza-se pela colaboração entre os dois com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. Implica, também, uma atividade de continuidade que engloba a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e análise. Para Goldhammer e outros (citados em Alarcão & Tavares, 2003, p. 26), o ciclo da supervisão desenrola-se em cinco fases; encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão.

(e) O cenário psicopedagógico: este cenário parte de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Permite ao professor realizar as suas atividades, resolvendo os problemas que se lhe deparam: “o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver

problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29).

(f) O cenário pessoalista: tem em conta o grau de desenvolvimento do professor em formação. “É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34). A observação de modelos exteriores ao professor não é relevante, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. O supervisor também é sujeito da formação, já que ao longo do processo também se encontra em desenvolvimento.

(g) O cenário reflexivo: propõe uma *epistemologia da prática*. Pressupõe uma reflexão a partir de situações práticas reais, *na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Todo este processo pelo qual o professor se forma, constrói-se pelo questionamento do observado, questionamento do realizado para a partir daqui se construir o saber.

(h) O cenário ecológico: coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interações entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão. O professor passa por *transições ecológicas* que, lhe possibilitam “o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37). Este processo ocorre inúmeras vezes ao longo da carreira dos professores que se encontram em funções relacionadas com o desempenho de novas atividades sempre que se envolvem em projetos variados. Neste cenário, reconhece-se a importância dos contextos significativos para o professor: a instituição de formação, a instituição de acolhimento e a sala de aula; a importância das interações e comunicações entre estes contextos e a importância de outros contextos culturais e sociais mais vastos.

(i) O cenário dialógico: neste cenário, a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel primordial no conhecimento dos professores e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão. A *supervisão situacional* recai na análise dos contextos, implica a análise do discurso dos professores

em situação de ensino, sendo estes considerados mais no coletivo do que na sua individualidade.

Em rigor, todos estes cenários se completam, na medida em que cada um valoriza aspetos significativos da prática da supervisão. Cada um apresenta dinâmicas distintas e em conjunto revelam, inegavelmente, a complexidade da supervisão.

Qualquer que seja o cenário de supervisão que se adote, esta envolve sempre desenvolvimento humano e profissional. Este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de “(re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino-aprendizagem” (Silva, 2011, p. 15).

A supervisão implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional enraizado numa atitude de permanente reflexão “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes” (Sá-Chaves & Amaral, citado por Alarcão, 2000, p. 84).

Autores como Vieira (2006) propõem alguns “princípios reguladores a prática supervisivas” (p. 32), conforme apresentamos no quadro 12:

Quadro 12

Princípios reguladores das práticas supervisivas

Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Adaptado de Vieira (2006, p. 32)

De acordo com Vieira (2006), “uma orientação reflexiva da supervisão pedagógica supõe, fundamentalmente, um posicionamento crítico de supervisores e professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar” (pp. 32-33).

Relativamente às funções dos supervisores numa escola reflexiva, segundo Sá-Chaves (1999), “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (p. 13). Como refere Alarcão (2009) quando se posiciona sobre o papel do supervisor afirmando que “em 2002, designei o supervisor como um líder de comunidades aprendentes” (p. 126). Ainda na linha de pensamento da mesma autora, esta defende que:

estamos perante a ideia do supervisor também de como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios. (Alarcão, 2009, p. 126)

Na sociedade atual, segundo Silva (2011), “a supervisão é enquadrada na perspetiva de desenvolvimento profissional do professor e de desenvolvimento profissional em situação de trabalho e no coletivo dos profissionais” (p. 12). Os professores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de reflexão numa busca permanente de soluções para os problemas daquele contexto, ou seja, a supervisão identifica-se com o desenvolvimento profissional numa perspetiva mais colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (Moreira & Bizarro, 2010, p. 20). No entanto, a visão de Supervisão apresentada, no início da década de noventa, para Alarcão foi sofrendo alterações. Atualmente, Alarcão (2009) considera que:

todos os que estão na escola são supervisores. Entendendo a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo, todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor. Porém, há uns que desempenham mais essa função do que outros. Porquê? Se calhar, porque têm características que se adequam mais a essas funções. Destacam-se como líderes de pensamento, como pessoas que apoiam, que desafiam. (...) Ao nível das cúpulas, portanto, ao nível dos Conselhos Executivos, haja alguém que tenha (ou venha a ter) uma responsabilidade acrescida em relação à supervisão da escola. (p. 121)

No contexto atual, o professor:

deverá estar em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem, com uma estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes comuns, que se sinta livre e responsável capaz de escolher o melhor percurso para os seus alunos, partilhando de uma forma responsável e inovadora. A supervisão pedagógica constitui, assim, uma estratégia para auxiliar o professor nestas mudanças tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação. (Silva, 2011, p. 11)

Neste contexto, a consideração de uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica tem vindo a apoderar-se do percurso da supervisão, cada vez mais associada ao desenvolvimento profissional. Moreira e Bizarro (2010) reforçam a ideia defendendo que “hoje associamos a actividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto) regulação” (p. 14).

Para Formosinho (2002, p. 26), a supervisão detém três funções principais: a melhoria da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização.

No respeitante à melhoria da prática, segundo a autora, esta pode ser indicadora da motivação dos professores para a mudança e emerge em três áreas diferenciadas: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, desenvolvendo o seu estilo cognitivo; na sua prática global, aumentando a sua eficácia junto dos alunos; e a prática do ensino em geral, tendo em conta que o seu conhecimento concorre para o conhecimento coletivo na área da Pedagogia.

Em relação ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, Formosinho (2002) entende que esta função só faz sentido através do questionamento e da reflexão sistemáticos, já que este processo consiste basicamente na colocação de problemas. Deste modo, a supervisão torna-se, para além de uma ação crítica, uma ação de tomada de consciência de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto.

Por último e relativamente à promoção da capacidade de autorrenovação da organização, a mesma autora defende que esta terceira função está interligada com a

promoção de fatores organizativos enquanto garante de rigor, planeamento e eficiência mas também como fatores desinibidores de stress, passividade ou dependência.

Na perspetiva de Alves (2008) “a Supervisão é, de facto, uma função da escola com importância na sua organização porquanto dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interação aberta e contínua” (p. 42).

Em rigor, assim como se verificaram grandes mudanças na sociedade e na escola ao longo dos anos, também se verificaram mudanças nos papéis a desempenhar por todos os intervenientes no processo educativo. Tratando especificamente das funções supervisivas, constatamos que, neste início de século, o foco do trabalho dessas estruturas da educação se têm vindo a modificar devido às referidas mudanças.

Podemos constatar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás. Na atualidade, torna-se necessário e espera-se que o mesmo:

desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor. (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 38)

A opinião de Alarcão (2009), corroborada pela perspetiva de Sullivan e Glantz apresentada em 2000, é a de que a supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características:

Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos. Mas também uma liderança que perspective o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto... Com efeito a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. (p. 120)

Parece, portanto, consensual que as particularidades do ensino e as finalidades da escola dos nossos dias requerem uma atitude intencional. O sucesso educativo dos alunos, a par do desenvolvimento organizacional, são exigências sociais, que não se coadunam com rotinas.

Na atualidade, as práticas educativas exigem mesmo uma ação concertada, dos papéis supervisivos, a nível dos órgãos de gestão (conselho geral; a direção; o conselho pedagógico e o conselho administrativo), assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de ano, ciclo ou curso). De acordo com Maio, Silva e Loureiro (2010):

Convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, actores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os órgãos de gestão onde se define e se assegura a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projecto Educativo. (p. 39)

Importa ainda referir que, no seio destas mesmas estruturas, se podem desenvolver dinâmicas de trabalho em equipa, partilha de experiências individuais e coletivas, trabalho cooperativo e inclusive verificar-se a dinamização de trabalhos de investigação.

Recorrendo ainda a Sá-Chaves (1999):

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (p. 15)

Em suma, “o supervisor e a supervisão devem ser encarados numa perspectiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e activo no seu processo de desenvolvimento” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 48).

2.6 Supervisão entre pares

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história.
(Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

De acordo com autores como Alarcão (2000), a nossa sociedade é “uma sociedade de grande riqueza histórica mas de enorme incerteza humana e social. A vida na escola é

também ela complexa, heterogênea, ambígua, marcada por contradições e incertezas” (p. 14). No entanto e segundo a mesma autora, “não obstante de algumas alterações curriculares modernizantes, a escola está ainda fortemente marcada pela disciplinaridade acadêmica” (p. 15). Parece-nos, por isso, consensual de que é preciso mudar a escola.

A mudança da escola tem de construir-se com a contribuição de todos, sabendo que os professores são os detentores do poder (coletivo de docentes). Mas como poderá a escola mobilizar todos os agentes para a construção dessa mudança?

Autores como Alarcão e Tavares (2003) defendem uma escola reflexiva, já que entendem que esta é:

uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reactiva, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. (p. 133)

Vários autores defendem a construção de uma prática reflexiva. Na concepção de Schön (1987), a prática reflexiva constitui-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de modo a resolver os problemas construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional. Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é a chave da *profissionalização do ofício* (p. 10). No entanto, no seu entender, não poderá existir profissionalização do ofício de professor se esta não for ambicionada, desenvolvida ou sustentada de forma continuada pelos numerosos atores coletivos, para além das conjunturas e das alternâncias políticas. Segundo Silva (2011), “na concepção da prática reflexiva, quanto mais profundamente o professor refletir sobre a prática, reestruturando-a para melhorá-la, mais ele estará analisando os insucessos e/ou sucessos que possam existir nessa prática” (p. 30).

No entanto, autores como Alarcão (1996) defendem que o pensamento reflexivo “não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar” (p. 181). Os processos reflexivos são, deste modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a

liberdade e a responsabilidade dos professores. A mesma autora considera que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p. 100).

Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Para que este desenvolvimento aconteça é preciso assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos e assumir fragilidades. Na perspetiva de Vieira (2006):

Numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objectivo político: a autonomia do educador e dos educandos. Deste ponto de vista, uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direcção defensável para essa reflexão, ou seja, a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos. (p.16)

Parece evidente que, nos últimos anos, as tarefas dos professores sofreram grandes mudanças e não estão confinadas à sala de aula. Atualmente e tal como refere Hargreaves (1998):

o trabalho com os seus colegas significa agora muito mais do que fazer reuniões estruturadas ou manter conversas casuais. Ele pode também envolver a planificação em colaboração, o desempenho da função de “treinador” de um colega (peer coach) ou de mentor de um novo professor, a participação em programas de desenvolvimento profissional ou a integração de comissões. (p. 16)

Assume, assim, grande importância o trabalho colaborativo, entre pares, tendo em vista uma melhoria do ato educativo, contribuindo igualmente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Deste modo e de acordo com Moreira (2009) a “função da supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional” (p. 253).

As novas tendências supervisivas, para professores em contexto de trabalho, devem apontar para uma supervisão horizontal (interpares e colaborativa, entre formandos) a acompanhar a supervisão vertical (entre supervisor e supervisandos) e ainda a auto-supervisão (de natureza intrapessoal). Por conseguinte, devem ser

valorizadas estratégias de reflexão, colaboração, auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidades de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, com vista a profissionais reflexivos e escolas em constante desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008). Esta diferenciação de auto-supervisão e hetero-supervisão podem ser analisadas segundo duas estratégias de supervisão. Sá-Chaves (1999) considera dois tipos de estratégias na supervisão:

- a supervisão vertical, normalmente relacionada com a formação inicial, em que existem diferenças quer ao nível dos conhecimentos quer da experiência entre supervisor e supervisando;

- a supervisão horizontal, a que poderemos associar a supervisão entre pares, em que, muitas vezes, quer os conhecimentos quer a experiência se encontram numa situação de equivalência entre ambos.

Destacamos a segunda, relativa à supervisão horizontal, como aquela que mais se adequa ao trabalho colaborativo entre pares. Nesta perspetiva colaborativa, as funções do supervisor deverão ser vistas em termos de orientação reflexiva da formação, passando o supervisor a ser entendido como um colaborador, em vez de um avaliador. Assim e de acordo com Moreira (2009):

a *supervisão interpares*, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008) só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objecto principal a mudança colectiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada (Smyth, 1995); tal não significa que a perspectiva não seja de mudança positiva e de utopia libertadora (p. 254)

Neste contexto, o supervisor também deverá desenvolver em si próprio atitudes reflexivas. De acordo com Alarcão (1996), o supervisor reflexivo deve ser visto como um facilitador, um orientador ou seja um (trans)formador do desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer formando, sendo que o supervisor reflexivo é:

o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento) analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só a nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser um agente do desenvolvimento autonomizante do professor (p. 8).

Vivendo um contexto avaliativo de supervisão interpares, os professores não podem deixar de lutar por condições que aumentem a qualidade da sua ação e fomentem a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, Moreira (2009) defende que não podem deixar de se procurados “processos de resistência ativa, reflexiva e informada, reivindicando espaços de reflexão e de aprendizagem, tempo para experimentar e testar mudanças, para observar e intervir sobre a acção, num clima de liderança democrática, respeito e confiança mútua” (p. 256).

2.6.1. Práticas colaborativas

Reconhecendo-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos, não será de admirar que a colaboração e a reflexão se tenham vindo a afirmar como importantes estratégias de trabalho no mundo da educação. De acordo com Lima (2002) “A ideia da colaboração não é propriamente nova: a necessidade de ter parceiros significativos e estimulantes é tão velha como a própria história da Humanidade” (p. 7).

O trabalho colaborativo tem vindo a ser encarado como uma estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma de assegurar a implementação de mudanças educativas, uma ideia corroborada por Silva (2011) quando refere que “encarada como promotora do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, julga-se que a colaboração perspectiva novas formas de implementar mudança e inovação” (p. 35).

Segundo vários autores, a colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências dos seus intervenientes. Encarada como promotora do engrandecimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, julga-se que a colaboração potencia novas formas de promover mudança e inovação.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), a utilização do termo colaboração é apenas adequado “nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (p. 3).

Nomeadamente, em relação aos projetos de investigação sobre a prática, cuja conceção, desenvolvimento e divulgação envolvem um conjunto alargado e diversificado de atitudes e competências e se deparam, na maior parte dos casos, com muitos e inesperados obstáculos, as dimensões colaborativa e reflexiva assumem-se como essenciais. Na verdade, para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração e a reflexão oferecem importantes vantagens, que as tornam valiosos recursos.

A colaboração é, por isso e neste contexto, uma estratégia importante para a realização de investigações sobre a prática. Por vezes, o estabelecimento e a manutenção de boas relações entre os participantes de um projeto é um processo mais complexo do que, à partida, se imagina, podendo parecer, em determinados momentos, que a energia colocada na gestão e resolução de situações problemáticas é superior aos benefícios obtidos com o trabalho conjunto. No entanto, a verdade é que, em muitos casos, a concretização, com êxito, de projetos realmente ambiciosos e interessantes só é possível com a constituição de equipas colaborativas. Um sujeito isolado não consegue produzir transformações, é necessário integrar os pares no sentido global da escola, pois as transformações são demoradas, mas também devem ser vistas como oportunidades.

Em muitas escolas e na perspetiva de Silva (2011):

existem professores que desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e reflectindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Normalmente organizam-se em encontros informais e/ou formais. Muitos destes encontros realizam-se espontaneamente, mas também podem ser calendarizados. (p. 36)

De acordo com Lima (2002), no âmbito do desenvolvimento do currículo escolar, “as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel decisivo” (p. 8). Ainda de acordo com o mesmo autor, “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8).

As relações profissionais em trabalho colaborativo também podem enfrentar algumas dificuldades: a competitividade, a fraca preparação dos professores para a aquisição desta competência, a disponibilidade do horário para a realização deste

trabalho. A falta de tempo e principalmente a ausência de tempos comuns são constrangimentos a referir. Segundo Hernández (2007), os aspetos como partilharem ideias comuns para o ensino, capacidade e autonomia para tomar decisões, ter interesse em inovar, em manter uma atitude dialogante e democrática, em sentir-se confiante constituem elementos que facilitam o trabalho colaborativo, a competitividade existente na escola e na sociedade, a falta de tradição e preparação dos professores para o trabalho colaborativo, os aspetos organizativos da escola, a falta de tempo, e uma cultura pedagógica baseada em valores competitivos, podem dificultar a colaboração entre os professores.

No entanto, na perspectiva de Sá-Chaves (1999), as práticas desenvolvidas:

e a natureza, tipos e níveis de reflexão sobre elas produzida devem ser livre e colectivamente discutidas. Por isso, diversificam as modalidades de intervenção reflexiva, multiplicam os interlocutores, garantindo níveis de experiência e de formação diferenciados, conjugam e contrastam metodologias, abordagens e contextos, ampliam e aprofundam conteúdos, aferem tecnologias de intervenção, divulgam e testam experiências, cruzam perspectivas, estimulam diferenças, aproximam instituições e pessoas e aceitam críticas como modos razoáveis de crescer. (p. 23)

Na mesma linha de pensamento, e de acordo com Hernández (2007) a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente, uma vez que os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos. Do mesmo modo, a sua capacidade de reflexão no grupo aumenta. Se realizados em grupo, os processos reflexivos são ainda mais ricos, facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo. Em suma, a colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias, o que leva os professores a converterem-se em melhores profissionais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA A ADOTAR

Este capítulo apresenta, fundamenta e descreve a metodologia a adotar para a concretização do estudo. De modo a facilitar a sua leitura encontra-se estruturado em sete subcapítulos: (3.1) fundamentação da metodologia a adotar; (3.2) desenho a adotar: estudo de caso; (3.3) organização do estudo; (3.4) contexto escolar da pesquisa; (3.5) participantes no estudo; (3.6) instrumentos de recolha de dados; (3.7) plano de ação.

3.1 Fundamentação da metodologia a adotar

“Os resultados são rapidamente esquecidos, mas as ideias permanecem.”
(Glaser, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 218)

De acordo com Silva (2011) “a investigação em educação, como em qualquer outra área, é necessária para provocar mudanças, para actualizar o conhecimento educativo constituído pelas evidências, experimentação, intuição, e criar um novo conhecimento que permita uma melhor educação para todos os cidadãos” (p. 46).

A par do que tem vindo a verificar-se noutras áreas, a investigação em educação tem sofrido grande evolução ao longo dos tempos. Autores como Vale (2004) consideram que:

a evolução da investigação, sobretudo nas duas últimas décadas, tem sido na direcção de paradigmas naturalistas e construtivistas que são cada vez mais reconhecidos como essenciais na investigação em ciências sociais, e em particular em educação (e.g. Bogdan & Biklen, 1994; Fenstermacher, 1986; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln, 2002; Miles & Hubberman, 1994; Stake. 1995; Wolcott, 1994). (p. 171)

Diferentes autores consideram dois grandes tipos de investigação: a quantitativa e a qualitativa, enquadradas por dois grandes paradigmas: o positivismo e a fenomenologia (construtivismo), com as suas raízes no positivismo de Comte e o idealismo de Kant (e Husserl), cujas características e de acordo com Vale (2004) podemos resumir no quadro 13, a seguir apresentado.

Quadro 13

Principais características das investigações qualitativa e quantitativa

<i>Investigação qualitativa</i>	<i>Investigação quantitativa</i>
Fenomenológica, interessada em interpretar o fenómeno	Positivista, interessada em procurar o efeito e as causas dos fenómenos
A realidade é múltipla, construída e holística	A realidade é singular, tangível e fragmentada
Subjectiva	Objectiva
Próxima dos dados. Investigador e participante interactivos, inseparáveis	À margem dos dados. Investigador e participante independentes
Orientada para o processo	Orientada para o resultado
Hipóteses de trabalho são possíveis	Generalizações são possíveis
Análise de conteúdo	Modelos matemáticos (estatística)
Credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade	Validade interna, validade externa e objectividade

Adaptado de Vale (2004, p. 199)

Na perspectiva de Fernandes (1991), a investigação dita quantitativa tem sido o principal paradigma da investigação em educação. O autor salvaguarda, no entanto, que “embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos” (p. 64). Defende mesmo que a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações inerentes aos métodos quantitativos. Autores como Bogdan e Biklen (1994) reiteram que:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa”. (p. 11)

A importância da metodologia qualitativa nas Ciências Sociais é, também, sustentada por Fortin, Côté e Fillion (citados por Costa Silva, 2011) uma vez que consideram que “um dos objectivos essenciais da investigação qualitativa é compreender melhor os factos ou fenómenos sociais ainda mal elucidados” (p. 39).

A investigação qualitativa e na perspectiva de Aires (2011):

insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (p. 13)

A investigação qualitativa assume muitas formas no campo da educação e é conduzida em múltiplos contextos. O foco da investigação qualitativa será mesmo:

a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções (...) e o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. (Fernandes, 1991, p. 65)

Autores como Carmo e Ferreira (1998) referem que neste tipo de método, os investigadores focalizam o seu interesse principalmente no processo de investigação e não apenas nos resultados ou produtos que dela decorrem. Por outro lado, autores como Bogdan e Taylor (1986) defendem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. O termo qualitativo:

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objecto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 221)

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa de cariz interpretativo, o papel do investigador é complexo e daí que seja imperativo ele ter consciência, logo de início, das vantagens e das limitações do tipo de estudo em que se envolve, já que a investigação de tipo qualitativo, tal como a de tipo quantitativo, também pode apresentar limitações. No entanto, a questão da *objetividade* é, na opinião de muitos autores, um problema na investigação qualitativa. Contudo, aquilo que os investigadores tentam fazer é “estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos. Ainda que a ideia de que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns dos seus enviesamentos possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam neste processo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67).

Outra dificuldade prende-se com o tempo que é geralmente exigido pela investigação qualitativa. De acordo com Fernandes (1991), “observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em

termos práticos ou financeiros” (p. 4). Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) defendem que “uma investigação qualitativa realizada com rapidez (Rist, 1980) pode ser bastante útil se os dados forem apresentados cuidadosamente e com honestidade” (p. 281).

Autores como Patton (citado por Carmo & Ferreira, 1998) referem algumas soluções para a diminuição da subjetividade apontada por diferentes autores às metodologias de cariz qualitativo, afirmando que “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas” (p. 183). Segundo Carmo e Ferreira (1998), a “lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade” (p. 184).

Seguindo a linha de pensamento de Fernandes (1991), “parece-nos evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema” (p. 4).

Neste contexto e como já foi referido no capítulo I, este estudo, no âmbito das perceções e práticas de professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação, insere-se num paradigma qualitativo de natureza interpretativa, onde a realidade social a investigar, com enfoque no comportamento humano, variável na sua essência, através da metodologia qualitativa trabalha cada caso como sendo único.

3.2 Desenho a adotar: estudo de caso

Sempre que se pretende efetuar uma investigação em educação, é necessário decidir por que metodologia e desenho de investigação optar.

O desenho de estudo de caso é apenas uma das formas de fazer investigação em ciências sociais e associado ao paradigma qualitativo, na perspetiva de Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994). Este desenho seguido por Bogdan e Biklen (1994) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Na mesma linha de pensamento, Yin (2001) defende que um estudo de caso “é uma investigação empírica

que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Ou seja, o desenvolvimento de um estudo de caso pode contribuir para engrandecer o conhecimento que se tem de um determinado grupo ou situação podendo, mesmo, abrir caminho para outros estudos.

Autores como Ponte (citado por Vale, 2004) referem que um estudo de caso pode:

ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (p. 194)

Na mesma linha de pensamento, para Merriam (1988) o estudo de caso qualitativo distingue-se pelo seu cunho descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo.

Neste tipo de investigação, o trabalho do investigador é um trabalho bastante solitário requerendo autonomia e persistência na recolha, seleção e apresentação dos dados. Segundo Miles e Huberman (citados por Vale, 2004) esta análise de dados deve ser olhada como um processo cíclico e interativo. Segundo estes autores, a relação entre os dados recolhidos, o processo de redução de dados, a apresentação dos dados e as conclusões podem ser apresentadas conforme é exposto na figura 7.

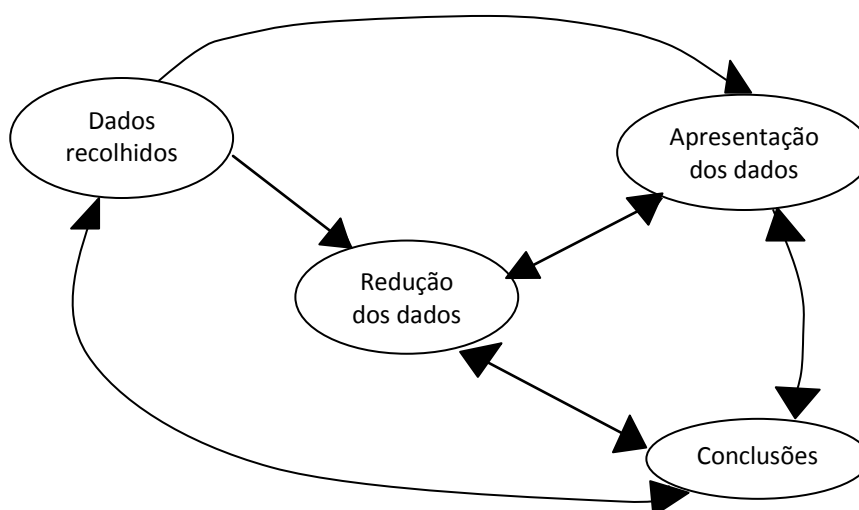


Figura 7. Análise dos dados: modelo interactivo (adaptado de Vale, 2004, p. 186)

Os referidos autores apontam um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. De acordo com os autores, a redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação, a apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rapidamente e de forma eficaz o que se passa no estudo e o terceiro e último momento corresponderá à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

No entanto, e como já foi referido, num desenho como o estudo de caso, aliás como em outros, estão inerentes algumas dificuldades. Yin (2001) alerta, aliás, para o facto das estratégias de pesquisa deverem atender claramente aos objetivos do trabalho.

Dir-se-ia que este tipo de investigação é cada vez mais uma realidade e com ela verifica-se o emergir de questões cada vez mais complexas que dão origem aos estudos desenvolvidos, crescendo a:

consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (Chizzotti, 2003, p. 232)

Em suma, um bom estudo de caso, segundo autores como Yin (citada por Carmo & Ferreira, 1998) deverá apresentar cinco características: “ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor” (p. 218).

Neste contexto, o presente estudo trata-se de um estudo empírico e um estudo de caso de cariz qualitativo. À luz de um paradigma interpretativo, privilegiam-se as linhas orientadoras de um método qualitativo de investigação. Por consequência, para melhor compreender e interpretar significados de interações em situações particulares e a sua evolução, procedeu-se a uma abordagem metodológica diversificada, mas complementar,

imersa no mundo empírico. Enquanto estudo empírico, fundamenta-se na imersão subjetiva do investigador numa realidade escolar, efémera mas significativa, cujo enfoque de observação principal são as percepções e práticas de autoavaliação de professores e alunos do 1.º CEB.

3.3 Organização do estudo

O estudo foi pensado em duas fases, divididas por quatro etapas desenvolvidas em quatro sessões de trabalho.

Na primeira fase, e numa primeira etapa, pretende-se a aplicação de dois inquéritos por questionário, um a ser aplicado a 58 alunos das quatro turmas do terceiro ano do 1.º CEB e outro a ser aplicado aos professores que lecionam as referidas turmas. Através da respetiva análise dos dados e recorrendo a categorias de análise pretende-se proceder à interpretação desses dados aspirando à caracterização das conceções de ambas as partes, relativamente ao conceito de autoavaliação. Ainda, em sessão de trabalho com os docentes envolvidos no estudo, será realizada uma análise do instrumento de autoavaliação utilizado pelos professores, sujeito também a uma análise de conteúdo com formulação de respetivas categorias de análise. Com essa análise pretende-se efetuar um confronto indireto entre a prática dos professores e as suas conceções relativas à autoavaliação. Nesta etapa e em simultâneo, pretende-se a aplicação dos inquéritos por questionário aos professores e aos alunos. Esta ação está pensada para decorrer durante uma sessão de trabalho com professores, onde serão explicitados os objetivos do estudo e efetuada a apresentação do inquérito por questionário. O estudo a desenvolver com os alunos terá lugar nas sessões de Estudo Acompanhado, já contempladas nos horários dos alunos.

Numa segunda etapa, e numa segunda sessão de trabalho, serão apresentados aos professores, os resultados da análise efetuada ao instrumento de autoavaliação do agrupamento. Duas turmas continuarão a utilizar o instrumento de autoavaliação elaborado no departamento curricular, e para as outras duas turmas será reformulado, em sessão de formação com os professores, o instrumento existente.

Na segunda fase, e numa terceira etapa, será aplicado o novo instrumento de autoavaliação às duas turmas de intervenção em três momentos (dezembro de 2011, fevereiro de 2012 e março de 2012) e será aplicado o instrumento de autoavaliação do agrupamento às outras duas turmas, no final do 1.º e 2.º períodos letivos (dezembro de 2011 e março de 2012). Proceder-se-á também à análise dos resultados da avaliação sumativa referente aos dois períodos letivos das quatro turmas.

Finalmente, numa quarta etapa, terá lugar a realização de um inquérito por entrevista, com recurso à gravação áudio, aos professores titulares das turmas cujas turmas serão alvo de intervenção, para avaliação dos resultados do estudo. O tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos por entrevista será efetuado através da análise de conteúdo.

3.4 Contexto escolar da pesquisa

O contexto em que se pesquisam os dados que consubstanciam o estudo deve ser circunscrito, na medida em que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (citados por Costa Silva, 2011), “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo (...) um campo de análise deve ser muito claramente circunscrito” (p. 42). Nesta ótica, o contexto em que se pretende desenvolver este estudo foi circunscrito a duas escolas do 1.º CEB do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo, no decorrer do ano letivo de 2011/2012. Como forma de garantir o anonimato das fontes, as respetivas escolas foram codificadas com as siglas e1 e e2. O sistema de codificação foi também aplicado a professores, alunos e turmas.

As duas escolas pertencem ao mesmo agrupamento de escolas e as crianças/alunos que frequentam estas escolas são oriundos de oito freguesias do concelho de Ponte de Lima. A escola e1 é um edifício construído de raiz para dois níveis de ensino: o ensino pré-escolar e o 1.º CEB, com uma utilização comum de variados espaços, nomeadamente, biblioteca, refeitório, sala polivalente, recreio coberto, e salas de professores. É constituída por quatro salas direccionadas para o pré-escolar e seis salas para o 1.º CEB. A escola e2 é composta por um edifício de plano centenário com quatro

salas de aula e uma biblioteca e por outro edifício construído de novo e integrado no mesmo espaço. A escola dispõe de sete salas para o 1.º CEB e três salas para o jardim-de-infância. Ambas as escolas apresentam boas acessibilidades e boas condições de trabalho.

3.5 Participantes no estudo

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Atendendo aos objetivos deste estudo, os envolvidos neste estudo são 58 alunos de quatro turmas do terceiro ano do 1.º CEB de duas escolas do mesmo agrupamento (e1 e e2, assim codificadas) e os respetivos quatro professores (p1, p2, p3 e p4, assim codificados). No respeitante aos professores envolvidos, todos demonstraram interesse em participarem no estudo. De salientar que o professor da turma t3 é, simultaneamente, o investigador neste estudo. Por tal facto, e visto ser professor titular de uma turma do terceiro ano de escolaridade, optou-se pelo desenvolvimento do estudo junto de turmas do terceiro ano do 1.º CEB.

As turmas t1, t2, t3 e t4, assim codificadas, são constituídas, respetivamente, por 16, 12, 17 e 13 alunos, sendo que as turmas t2 e t3 pertencem à escola e1 e as turmas t1 e t4 pertencem à escola e2. As turmas alvo de intervenção no âmbito do estudo serão as turmas t1 e t2 e as turmas t3 e t4 são as que continuarão a utilizar o instrumento de autoavaliação do agrupamento.

O quadro 14 sintetiza a distribuição das escolas, professores, turmas e respetivos alunos envolvidos:

Quadro 14

Distribuição de escolas (N=2), professores (N=4) e turmas (N=4)

Escola e1		Escola e2	
professores	turmas	professores	turmas
p2	t2 (N=12)	p1	t1 (N=16)
p3	t3 (N=17)	p4	t4 (N=13)

3.5.1. Papel e função do investigador

Num tempo em que a sociedade exige cada vez mais do cidadão, é fundamental que os professores desenvolvam profissionalmente capacidades e competências que os façam pensar e refletir sobre a realidade, nunca esquecendo que os professores são, sem dúvida, agentes essenciais no processo educacional.

De acordo com Alarcão (2001) “a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 2).

Não esquecendo a preocupação pela qualidade do ensino, a conjuntura atual exige dos professores um espírito de pesquisa que contribua para o conhecimento sobre a educação e na perspetiva de Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). De acordo com a mesma autora, a noção de professor-investigador associa-se geralmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60, apesar de se terem ouvido vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, desde os anos 30.

Autores como Serrazina e Oliveira (2001) reiteram que “os professores realizam investigação com vista a melhor compreender os acontecimentos que ocorrem nos seus ambientes particulares” (p. 286) e na perspetiva de Alarcão (2001), da responsabilidade do professor “a investigação realiza-se num contexto específico que só este conhece em profundidade. Para além disso, tem de respeitar o tempo que o professor lhe pode dedicar, exige simplicidade no desenho investigativo e requer avaliação dos resultados” (p. 7).

No contexto do presente estudo, o investigador é simultaneamente professor titular da turma t3, o que implica participação na aplicação dos inquéritos por questionário efetuado aos alunos da turma t3 e aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento sem, contudo, comprometer a sua objetividade e imparcialidade no desempenho da sua função de investigador. A este propósito, autores

como Bogdan e Biklen (1994) referem que “Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (p. 68).

A opção por não envolver o investigador nas turmas alvo de intervenção prende-se com a intenção clara de evitar o risco de enviesamento ou mesmo a tentação de alguma manipulação, julgando que desta forma se verifica uma maior coerência e adequação relativamente aos objetivos a que se propõe o presente estudo. Isto porque e seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994):

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (p. 68)

Assim, e de acordo com Aires (2011), a aceitação de que não existem observações objetivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado e de que nenhum método é capaz de captar as ténues variações da experiência humana conduz os investigadores à adoção de uma “perspectiva multimetódica” (p. 18). O investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diferença e o conflito que esta nova perspetiva lhe proporciona e de a adotar como ponto de partida da sua investigação.

3.5.2. Sessões de trabalho com os professores envolvidos no estudo

Como já foi anteriormente referido, as novas tendências supervisivas, para professores em contexto de trabalho, devem apontar para uma supervisão horizontal (inter pares e colaborativa).

No contexto do estudo, pretende-se a realização de quatro sessões de trabalho com os professores envolvidos no estudo:

- 1.ª Sessão de trabalho: 20 de outubro de 2011
- 2.ª Sessão de trabalho: 24 de novembro de 2011
- 3.ª Sessão de trabalho: 19 de janeiro de 2012
- 4.ª Sessão de trabalho: 26 de abril de 2012

A 1.ª sessão de trabalho visa a apresentação dos objetivos do estudo e a aplicação do questionário aos professores envolvidos com vista à caracterização das conceções e

práticas (indiretamente) de professores relativamente à autoavaliação das aprendizagens. Também se pretende a recolha dos instrumentos de autoavaliação utilizados pelos professores.

Numa 2.ª sessão de trabalho, e num primeiro momento, pretende-se a recolha dos questionários realizados pelos 58 alunos envolvidos no estudo que visam a caracterização de concepções de alunos relativamente à autoavaliação das aprendizagens. Num segundo momento será apresentado o resultado da análise efetuada ao instrumento de autoavaliação do agrupamento e mediante o exposto será levada a cabo a sua reformulação, ambicionando que o instrumento reformulado se torne promotor de emancipação dos alunos, da regulação da sua aprendizagem e de práticas de autoavaliação.

A 3.ª sessão de trabalho servirá para a realização de um balanço da aplicação dos instrumentos de autoavaliação aos alunos, destacando a aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo e se necessário proceder a ajustamentos no mesmo. Serão também recolhidas as pautas de avaliação referentes ao 1.º período letivo de todos os alunos com vista à realização de uma análise comparativa dos resultados das quatro turmas.

A 4.ª e última sessão de trabalho terá como objetivo a recolha das fichas de autoavaliação realizadas pelos alunos e a recolha das pautas de avaliação referentes ao 2.º período de avaliação de todos os alunos envolvidos no estudo com vista à realização de uma análise comparativa dos resultados das quatro turmas. Nesta altura, também serão agendados os inquéritos por entrevista aos professores titulares das turmas alvo de intervenção.

3.6 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com autores como Almeida e Freire (2000), os instrumentos de recolha de dados podem definir-se como “um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (p. 118). A sua escolha, segundo Quivy e Campenhoudt (2003), influencia, portanto:

os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho. (p. 185)

Relativamente ao processo de recolha de dados, recorreu-se a diferentes instrumentos:

- i. análise documental;
- ii. dois inquéritos por questionário, um efetuado a alunos e outro efetuado a professores;
- iii. aplicação de um instrumento de autoavaliação construído no âmbito da intervenção e do instrumento de autoavaliação do agrupamento;
- iv. análise das pautas de avaliação sumativa dos primeiro e segundo períodos das quatro turmas envolvidas no estudo;
- v. inquérito por entrevista aos professores titulares das turmas alvo de intervenção no estudo.

No contexto do presente estudo e partindo do princípio de que os métodos de recolha de dados são escolhidos de acordo com a tarefa a ser realizada, são utilizadas variadas fontes ou dados, para permitir por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias dimensões do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. Na perspetiva de Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

3.6.1. Análise documental

Segundo Goldenberg (citado por Sá-Silva, 2009) “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (p. 2). Perante a atual sociedade da informação, podemos afirmar que a importância da análise documental se consolida cada vez mais.

De acordo com Flores (citado por Calado & Ferreira, 2005):

Num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (p. 3)

Segundo as mesmas autoras, “A análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdo” (p. 3).

A análise de conteúdo é uma das formas possíveis de tratamento de dados em pesquisa que surgiu nos Estados Unidos da América como instrumento de análise das comunicações na segunda guerra mundial, embora a interpretação de textos já seja praticada há muito tempo, como na hermenêutica, por exemplo, que trata da interpretação de textos bíblicos. Segundo Berelson (citado por Estrela, 1994) “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 455). Stone (citado por Ghiglione & Matalon, 2001) refere que “por análise de conteúdo referem-se todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa” (p. 177).

A análise de conteúdo é, hoje em dia, uma ferramenta importante para investigadores em geral, nomeadamente se a investigação a realizar apresenta um carácter essencialmente qualitativo sendo uma das principais técnicas utilizadas nas ciências sociais. Pode ser um método de análise de narrativas, objetivo e rigoroso que pretende fazer a transposição de uma realidade qualitativa (mensagem) para uma realidade quantitativa (dados). A quantificação permitirá representar os resultados de uma forma sistemática com recurso à estatística, sendo possível, a partir desse momento alargar a análise a realidades mais complexas.

Em relação ao instrumento de autoavaliação do agrupamento (anexo 1) procedeu-se a uma análise de conteúdo do mesmo, optando-se quer pela explicitação dos enunciados mais significativos, quer pela sua categorização, de acordo com autores como Ghiglione e Matalon (2001) que defendem que a adoção da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: “como codificar? Como assegurar a

fiabilidade do procedimento?” (p. 187) e que deve ser aplicada respeitando um conjunto de fases.

Num primeiro momento, é importante definir o assunto a estudar, o universo do estudo. Depois de definido o universo de estudo, é comum dividi-lo em categorias de estudo, enquanto “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 255). A propósito da escolha das categorias, Berelson (citado por Ghiglione & Matalon, 2001), consideram que “Os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo (a analisar)” (p. 188). Definidas as categorias, dever-se-á estabelecer as unidades de análise. A formulação destas unidades varia muito de acordo com os objetivos da análise de conteúdo e com os objetivos da investigação. Após este conjunto de procedimentos mais teóricos, o passo seguinte consiste na análise dos documentos estabelecidos pelo universo de acordo com as categorias e as unidades de análise preestabelecidas. O resultado final será um conjunto de dados estatísticos a partir dos quais se poderá realizar uma abordagem mais objetiva dos mesmos.

Na perspetiva de vários autores, esta técnica encontra as suas principais vantagens na objetividade dos seus procedimentos, no seu rigor, na sua riqueza de dados e na facilidade de controlo dos dados obtidos. Em termos globais, a análise de conteúdo é uma técnica bastante fiável e utilizada na investigação em ciências sociais e humanas com resultados bastante importantes.

Após a análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento (anexo 1), verificou-se que estava estruturada em torno dos seguintes parâmetros:

- Pontualidade;
- Assiduidade;
- Participação na aula;
- Cumprimento de regras na sala de aula;
- Organização do trabalho e conhecimentos.

Conforme podemos constatar pela análise da tabela 1, tendo em conta os referidos parâmetros, procedeu-se à formulação das categorias de análise por domínios e subdomínios.

Tabela 1
Análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento

Instrumento de autoavaliação	Domínios										
	Finalidade						Enfoques				
Subdomínios	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	Aplicação
Pontualidade											
Assiduidade											
Participação na aula											
Cumprimento de regras na sala de aula											
Organização do trabalho											
Conhecimentos											

Num primeiro momento, por domínios de *finalidade* e *enfoques*. Num segundo momento procedeu-se então à formulação dos subdomínios de *regulação*, *diagnóstico*, *reflexão*, *responsabilidade*, *emancipação* e *feedback*, inseridos no domínio de *finalidade*; e *conhecimento*, *atitude*, *capacidade*, *função* e *aplicação* no domínio de *enfoques*.

3.6.2. Inquérito por questionário

Embora nem todos os projetos de investigação utilizem o questionário como instrumento de recolha de dados, este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Construir questionários não é, contudo, uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um fator favorável no *crescimento* de qualquer investigador.

Segundo Carmo e Ferreira (1998) “Da etimologia da palavra extrai-se a ideia de que é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p. 123). Autores como Quivy e Campenhoudt (2003) definem o questionário como um instrumento de observação não participante, baseado numa série de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, abarcando as suas opiniões, representações, convicções e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.

Enquanto instrumento de recolha de dados de um método qualitativo, o inquérito por questionário constitui um recurso que “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7-8).

Um inquérito por questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema e pode ser dividido em três tipos: os de questão aberta, fechada e mista.

O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. Segundo Ghiglione e Matalon (2001) “*questões abertas* às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo entrevistador” (p. 115). No entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

O questionário do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. De acordo com Ghiglione e Matalon (2001) “*questões fechadas*, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (p. 115). Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionários pode não ser vantajoso, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. Os questionários fechados são bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

O outro tipo de questionário que pode ser aplicado, tal como já fora dito, é o questionário de tipo misto, que tal como o nome indica é um questionário que apresenta questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada.

A escolha do questionário como instrumento de inquérito a um determinado número de pessoas apresenta vantagens e desvantagens relativas à sua aplicação. Por um lado, a aplicação de um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despendar para recolher e analisar os dados. Este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor. No entanto, e se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de conceção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros tais como: a quem se vai aplicar, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretende e o tema abordado.

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o género de questões que constituem esse mesmo inquérito por questionário são de elevada importância. Assim, é necessário ser metuculoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do inquérito por questionário.

No âmbito do tema em estudo, procedeu-se à construção de dois inquéritos por questionário, um dirigido a professores e outro dirigido a alunos do terceiro ano do 1.º CEB, sobre as perceções e práticas de ambos os inquiridos nos processos de autoavaliação no 1.º CEB, tendo como base os objetivos definidos e a informação que se pretende obter. Os inquéritos por questionário foram alvo de um processo de validação junto do *MIME* – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – organismo da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Iniciou-se o processo com a inscrição no sítio do organismo e posteriormente desenvolveram-se todos os procedimentos necessários à consecução de todo o processo. Seguidamente foi preenchida uma ficha de inquérito na qual constava a designação do inquérito, a descrição, os objetivos, a periodicidade, as datas de início e fim do período da recolha de dados, o universo, a unidade de observação

e as notas metodológicas. Verificou-se então um período em que se aguardou a validação do processo, o qual foi validado com o número de registo 0250300001.

Relativamente ao inquérito por questionário dirigido a professores, conforme é apresentado no quadro 15, foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 15

Objetivos do inquérito por questionário a professores

Recolher informação e caracterização pessoal e profissional;
Conhecer as conceções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do aluno;
Conhecer as conceções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do professor;
Identificar os principais aspetos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos inquiridos relativamente aos processos de autoavaliação;
Identificar os principais momentos de autoavaliação;
Identificar os principais modos de realização da autoavaliação;
Identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação;
Identificar os instrumentos e momentos de autoavaliação;
Identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente aos processos de autoavaliação.

No respeitante ao inquérito por questionário dirigido a alunos, e de acordo com o apresentado no quadro 16, os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 16

Objetivos do inquérito por questionário a alunos

Recolher informação de caracterização pessoal dos alunos envolvidos;
Identificar os conceitos de autoavaliação dos inquiridos;
Conhecer os conceitos dos inquiridos sobre os intuitos da autoavaliação considerando o papel do aluno;
Identificar os principais aspetos, momentos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos inquiridos nos diferentes momentos de autoavaliação.

Tirando partido da flexibilidade da estrutura e da forma do inquérito por questionário, optou-se por incluir, em ambos os inquéritos por questionário, questões abertas e fechadas para a obtenção de informação pertinente e ajustada de modo a obter resposta para os objetivos formulados neste estudo.

Na formulação das questões foram seguidas as sete recomendações enunciadas por McMillan e Schumacher (2001): (1) clareza; (2) evitar o duplo sentido das questões; (3) certificar-se de que os respondentes têm competência para responder fornecendo

informações fiáveis; (4) relevância das questões formuladas; (5) tentar, tanto quanto possível, formular as questões de forma simples e curta; (6) evitar formular questões pela negativa; (7) evitar terminologia pouco clara ou tendenciosa.

Por se tratar de dois inquéritos por questionário distintos, ainda que com alguns pontos comuns, apresenta-se, a seguir, os referidos instrumentos separadamente, salientando as características de cada um.

O inquérito por questionário destinado aos professores (anexo 2) foi construído tendo como base três partes:

- Parte A: “Dados pessoais e profissionais”;
- Parte B: “Autoavaliação”;
- Parte C: “Rotinas de autoavaliação”.

Numa primeira parte, parte A, pretende-se caracterizar pessoal e profissionalmente os participantes, de acordo com o apresentado no quadro 17:

Quadro 17

Caracterização dos participantes no estudo

<i>Caraterização pessoal e profissional dos participantes</i>	
Idade	menos de 30 anos
	de 31 a 45 anos
	mais de 45 anos
Género	masculino
	feminino
Habilitações académicas	Bacharelato
	Curso de especialização
	Licenciatura
	Mestrado
	Doutoramento
	Outra
Situação profissional	Contratado
	QZP
	Quadro de Agrupamento
	Outra
Tempo de serviço (até 31 de agosto de 2011)	até 5 anos (inclusive)
	de 6 a 10 anos
	de 11 a 15 anos
	de 16 a 20 anos
	de 21 a 25 anos
Tempo de serviço na escola (até 31 de agosto de 2011)	até 5 anos (inclusive)
	de 6 a 10 anos
	de 11 a 15 anos
	de 16 a 20 anos

Numa segunda parte, parte B, e como podemos constatar através do quadro 18, procura-se: conhecer as concepções dos inquiridos sobre as finalidades que atribuem à autoavaliação, considerando o papel do professor e também do aluno; os principais aspetos e intervenientes sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes; e identificar os principais momentos e modos de realização da autoavaliação.

Quadro 18

Categorização do questionário sobre concepções de autoavaliação

B.1 Finalidades da autoavaliação; B.2, B.3, B.4 Enfoques da autoavaliação

<i>Dimensões da autoavaliação</i>	<i>Subdimensões</i>	<i>Concepções (questões)</i>
Finalidades considerando o professor	Regulação e feedback	Monitorizar atitudes e comportamentos. Ajudar a reformular estratégias de avaliação. Dar a possibilidade de comprovar o nível a atribuir ao aluno. Auxiliar o professor na sua atividade letiva. Ajudar o professor na avaliação sumativa. Fazer um paralelo entre os objetivos traçados e os objetivos atingidos. Possibilitar ao professor a regulação das suas práticas. Fomentar a sua capacidade de mobilização pedagógica. Permitir melhorar práticas de negociação pedagógica. Ter retorno sobre a sua ação educativa.
Finalidades considerando o aluno	Regulação	Contribuir para que o aluno avance na aprendizagem de forma regulada. Agir de forma informada na obtenção de escolhas sobre a sua aprendizagem. Apoiar o aluno na sua aprendizagem.
	Diagnóstico	Reconhecer problemas na aprendizagem. Reconhecer avanços na aprendizagem.
	Reflexão	Conduzir o aluno à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem. Concluir sobre a forma mais adequada para ultrapassar dificuldades.
	Responsabilidade	Contribuir para o desenvolvimento no aluno de atitudes de responsabilidade.
	Emancipação	Incrementar a autonomia na aprendizagem. Promover a autoestima.
Enfoques	Conhecimento	Saberes dos alunos. Utilização dos conhecimentos.
	Atitude	Atitudes de valores perante a aprendizagem. Atitude no seio da sala de aula. Postura em trabalho de grupo e pares.
	Capacitação	Colaboração e envolvimento na aprendizagem. Métodos de trabalho e hábitos de estudo. Aptidão na utilização de recursos.
	Aplicação (momentos)	Ser aplicada no final de cada ano letivo. Ser aplicada no fim de cada período letivo. Ser aplicada no fim de cada unidade curricular.
	Intervenientes	Ser realizada individualmente pelo aluno. Ser realizada em conjunto com os colegas. Ser realizada em família.

Para expressar a sua opinião, os inquiridos procedem à colocação de um X de acordo com o código apresentado: **C** – *Concordo*, **CEP** - *Concordo em Parte*, **NC** – *Não Concordo*, **NS** – *Não Sei*.

Numa terceira parte, e como é apresentado através do quadro 19, pretende-se identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação; os instrumentos a que recorrem; bem como os momentos de autoavaliação.

Quadro 19

Categorização do questionário sobre práticas de autoavaliação

C.1 Práticas de autoavaliação; C.2-C.4 Instrumentos e momentos de autoavaliação

<i>Dimensões das práticas de autoavaliação</i>	<i>Subdimensões</i>	<i>Práticas de autoavaliação (questões)</i>
Prática	Regulação	Utilizo a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos. Proporciono aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo. Discuto as estratégias para superar dificuldades com os alunos.
	Avaliação	Avalio apenas o conhecimento científico. Avalio o relacionamento interpessoal. Considero a autoavaliação na avaliação sumativa. Ajusto as minhas práticas de acordo com as opiniões expressas pelos alunos.
	Planificação	Adapto os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos. Adequo a planificação de acordo com os resultados obtidos.
	Transparência	Analiso e discuto as atividades realizadas na aula. Debato os resultados obtidos pelos alunos. Explico os critérios de avaliação aos alunos.
Prática	Instrumentos	Utiliza uma ficha para autoavaliação dos alunos elaborada pelo departamento curricular.
	Momentos	Os seus alunos realizam práticas de autoavaliação regularmente.
	Prática constante e continuada	Uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens é benéfica.

Os inquiridos, para expressar a sua opinião, procedem à colocação de um X correspondente à opção que melhor reflita a sua opinião, de acordo com o código apresentado: **MR** – *Muito Relevante*, **R** – *Relevante*, **PR** - *Pouco Relevante*.

Na sua versão final, o questionário dos professores apresenta a estrutura constante no quadro 20.

Quadro 20

Estrutura das questões que integram o questionário dos professores

Estrutura	Dimensões	Objetivos	Identificação do n.º da questão
Parte A Dados pessoais e profissionais	Caracterização dos participantes	Recolher informação de caracterização pessoal e profissional.	A.1; A.2; A.3; A.4; A.5;
Parte B Autoavaliação	Finalidades da autoavaliação no ponto de vista do professor	Conhecer as conceções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do professor.	de B.1.1 a B.1.10
	Finalidades da autoavaliação no ponto de vista do aluno	Conhecer as conceções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação considerando o papel do aluno.	de B.1.11 a B.1.20
	Finalidades	Identificar os principais aspetos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos intervenientes.	de B.2.1 a B.2.9
	Aplicação	Identificar os principais momentos de autoavaliação.	B.3.1; B.3.2; B.3.3
	Realização	Identificar os principais modos de realização da autoavaliação.	B.4.1; B.4.2; B.4.3
Parte C Rotinas de autoavaliação	Rotinas	Identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação.	de C.1.1 a C.1.12
	Instrumentos e momentos de autoavaliação	Identificar os instrumentos e momentos de autoavaliação.	C.2; C.3; C.4;

O referido inquérito por questionário destinado aos alunos (anexo 3) foi construído tendo como base três partes:

- parte A: “Dados pessoais”;
- parte B: “Autoavaliação”;
- parte C: “Rotinas de autoavaliação”.

Numa primeira parte, parte A, pretende-se a recolha de dados referentes à caracterização pessoal dos participantes, conforme é demonstrado no quadro 21:

Quadro 21

Caraterização dos participantes no estudo

Caraterização pessoal dos participantes	
Idade	7 anos
	8 anos
	mais de 8 anos
Género	masculino
	feminino
Ano de escolaridade	3.º ano

Numa segunda parte, parte B, conforme é apresentado no quadro 22 procura-se identificar os conceitos de autoavaliação dos inquiridos; conhecer os conceitos dos inquiridos sobre os intuitos da autoavaliação, considerando o papel do aluno; e identificar os principais aspetos, momentos e intervenientes sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes.

Quadro 22

Dimensões e subdimensões do questionário sobre concepções de autoavaliação

B.1 Finalidades da autoavaliação; B.2-B.3 Incidência da autoavaliação; B.4 Aplicação da autoavaliação; B.5 Realização da autoavaliação

Dimensões da autoavaliação	Subdimensões	Concepções (questões)
Finalidades	Regulação	Ajudar o professor na avaliação sumativa. Ajudar o professor a ensinar.
	Diagnóstico	Identificar dificuldades de aprendizagem. Identificar progressos na aprendizagem.
	Reflexão	Levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Refletir sobre o que deve fazer para ultrapassar dificuldades.
	Responsabilidade	Desenvolver no aluno atitudes de responsabilidade.
	Emancipação	Desenvolver a autonomia na aprendizagem.
Enfoques	Conhecimento	Conhecimento do aluno.
	Atitude	Atitudes de valores face à aprendizagem. Comportamento em contexto de sala de aula. Atitude em trabalho colaborativo.
	Capacitação	Capacidade de utilização dos recursos. Métodos de trabalho e hábitos de estudo. Participação e envolvimento na aprendizagem.
	Função	Resultados e progressos na aprendizagem. Ser complementada com a avaliação do professor.
	Aplicação (momentos)	Ser aplicada no fim do tema que está a ser estudado. Ser aplicada no fim de cada período letivo. Ser aplicada no fim de cada ano letivo.
	Intervenientes	Ser realizada individualmente pelo aluno. Ser realizada em sala de aula. Ser realizada em casa.

Os inquiridos, para expressar a sua opinião, procedem à colocação de um X, de acordo com o código apresentado: **C** – *Concordo*, **NC** – *Não Concordo*, **NS** – *Não Sei*.

Numa terceira parte, pretende-se identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação, conforme se apresenta no quadro 23:

Quadro 23

C. Rotinas de autoavaliação/ Momentos de autoavaliação

<i>Dimensões dos momentos de autoavaliação</i>	<i>Subdimensões</i>	<i>Momentos de autoavaliação (questões)</i>
Prática	Momentos	Os alunos identificam momentos de autoavaliação.
	Instrumentos	Utilizam uma ficha para autoavaliação fornecida pelo professor.

Os inquiridos, para expressar a sua opinião, procedem à colocação de um (X) correspondente à opção que melhor refletia a sua opinião.

Na sua versão final, o questionário dos alunos apresenta a estrutura constante no quadro 24.

Quadro 24

Estrutura das questões que integram o questionário dos alunos

Estrutura	Dimensões	Objetivos	Identificação do n.º da questão
Parte A Dados Pessoais	Caracterização dos participantes	Recolher informação de caracterização pessoal.	A.1; A.2
Parte B Autoavaliação	Conceitos de autoavaliação	Identificar os conceitos de autoavaliação dos inquiridos.	B.1.1 a B.1.10
	Finalidades da autoavaliação	Conhecer os conceitos dos inquiridos sobre os intuitos da autoavaliação considerando o papel do aluno.	B.2.1 a B.2.6;
	Focagem da autoavaliação	Identificar os principais aspetos, momentos e intervenientes sobre os quais recaem as preferências dos intervenientes.	B.3.1 a B.5.3
Parte C Rotinas de Autoavaliação	Momentos de autoavaliação	Identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação.	C.1; C.2; C.3

Os inquéritos por questionário serão aplicados aos 58 alunos do terceiro ano do 1.º CEB e aos respetivos professores no mês de novembro de 2011. No caso dos alunos, a aplicação será realizada numa sessão de Estudo Acompanhado pelo respetivo professor titular de turma.

3.6.3. Inquérito por Entrevista

Face à diversidade de técnicas de recolha de dados, optou-se pela realização de entrevistas individuais como modo de complemento dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário, seguindo a linha de pensamento de autores como Bogdan e Biklen (1994), quando referem que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

A entrevista é uma das técnicas mais usuais e importantes no estudo e compreensão do ser humano. De acordo com Fontana & Frey (citados por Aires, 2011), a entrevista “Adopta uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador” (pp. 27-28). Na perspectiva de autores como Cabral (2006):

Um inquérito pode incidir sobre opiniões ou informação factual, dependendo do seu objectivo, mas todos os inquéritos envolvem a administração de perguntas a indivíduos. Quando as perguntas são colocadas por um pesquisador, o inquérito é chamado entrevista ou inquérito por um pesquisador. (p. 3)

No âmbito do estudo, pretendeu-se que as entrevistas a realizar ajudem a compreender melhor os resultados do estudo. Vários autores denominam *triangulação* ao procedimento de validação instrumental efetuado por meio de uma confrontação de dados obtidos por diversas técnicas de recolha de dados. Segundo Estrela (1994), a finalidade das entrevistas a realizar consiste:

em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo. (p. 342)

A realização das entrevistas individuais aos dois professores titulares das turmas alvo de intervenção durante este estudo, regem-se pelos seguintes objetivos gerais, apresentados no quadro 25:

Quadro 25

Objetivos da entrevista

Identificar as percepções dos professores acerca da função do 1.º CEB na formação integral do aluno.
Identificar o papel da avaliação das aprendizagens.
Identificar as práticas de autoavaliação adotadas pelos professores promotoras das aprendizagens dos alunos.
Identificar o impacto dessas práticas de autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos.

Após a definição dos objetivos gerais da entrevista, foi elaborado um guião final da entrevista que se encontra em anexo (anexo 4).

No quadro 26, pode ver-se a relação entre os objetivos específicos a alcançar com a entrevista e o número das questões que lhes correspondem. Estas questões são as perguntas principais da entrevista que, em virtude de se ter optado por uma entrevista semiestruturada poderão ser complementadas com outras no decorrer da entrevista, que permitam esclarecer ou aprofundar respostas dadas pelos entrevistados.

Quadro 26

Estrutura da entrevista

Parte	Objetivos específicos	N.º da questão
I. Legitimação da entrevista	1.1 Legitimar a entrevista e motivar o professor entrevistado.	1.1.1
II. Função do 1.º CEB	2.1 Identificar as percepções do professor acerca da função do 1.º CEB na formação integral do aluno.	2.1.1
	2.2 Identificar o papel da avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.	2.2.1
	2.3 Identificar a importância atribuída pelo professor à autoavaliação das aprendizagens dos alunos.	2.3.1
III. Práticas de autoavaliação	3.1 Caracterizar práticas de autoavaliação.	3.1.1
	3.2 Identificar estratégias de autoavaliação.	3.2.1
IV. Benefícios das práticas de autoavaliação	4.1 Identificar os benefícios de uma prática constante de autoavaliação das aprendizagens.	4.1.1 e 4.1.2
V. Instrumento de autoavaliação	5.1 Avaliar o instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo.	5.1.1
	5.2 Avaliar o estudo.	5.2.1; 5.2.2 e 5.2.3

No âmbito do presente estudo, as entrevistas serão realizadas individualmente a cada professor titular das turmas alvo de intervenção e serão gravadas com o intuito de preservar e registar todos os detalhes das mesmas e permitir ao entrevistador estar mais atento aos depoimentos cedidos. Posteriormente será realizada a transcrição das entrevistas pelo próprio investigador, permitindo-lhe uma autoavaliação no seu papel enquanto entrevistador e possibilitando ajustes na trajetória do estudo, além de um crescimento pessoal.

Os dados recolhidos pela aplicação dos instrumentos e através dos documentos que são registados durante a investigação “constituem os dados para o projecto de uma investigação qualitativa. A análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação” (Tuckman, 2005, p. 527).

Considerando a multiplicidade dos instrumentos, a análise dos dados deverá ter em conta as suas especificidades e os seus objetivos na medida em que os dados recolhidos visam que o observador “obtenha o máximo de informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2007, p. 40).

3.7 Plano de ação

Como já foi anteriormente referido, o estudo foi pensado em duas fases, divididas por quatro etapas desenvolvidas em quatro sessões de trabalho.

O quadro 27 procura ilustrar a programação de todo o estudo de forma clara e objetiva, apresentando a calendarização, os objetivos de acordo com cada fase e respetiva sessão de trabalho, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o método de tratamento de dados.

Quadro 27
Plano de ação

			Objetivos	Participantes	Instrumentos de recolha de dados	Tratamento de dados
Fase I	1.ª Sessão	outubro 2011	- Apresentar os objetivos do estudo	p1; p2;p3;p4 Indiretamente 58 alunos	- Análise documental	- Análise de conteúdo
			- Caracterizar concepções e práticas (indiretamente) de professores relativamente à autoavaliação das aprendizagens	p1; p2;p3;p4	- Inquérito por questionário - Instrumentos de autoavaliação em uso	- Análise de conteúdo
			- Caracterizar concepções de alunos relativamente à autoavaliação das aprendizagens ^{a)}	58 alunos	- Inquérito por questionário	- Análise de conteúdo
	2.ª Sessão	novembro 2011	- Apresentar os resultados da análise do instrumento fornecido; - Reformular instrumento de autoavaliação das aprendizagens	p1; p2;p3;p4	- Instrumento de autoavaliação	- Análise de conteúdo
		dezembro 2011	- Aplicar o novo instrumento de autoavaliação das aprendizagens; - Aplicar o instrumento de autoavaliação do agrupamento	p1; p2; t1 e t2 p3; p4; t3 e t4	- Instrumentos de autoavaliação das aprendizagens	- Análise de conteúdo
Fase II	3.ª Sessão	janeiro 2012	- Analisar os resultados da avaliação do 1º período; - Comparar os resultados das quatro turmas	p1; p2;p3;p4	- Pautas de avaliação dos alunos - 1.º período	- Análise de conteúdo
		fevereiro 2012	- Aplicar o novo instrumento de autoavaliação das aprendizagens	p1; p2; t1 e t2	- Instrumento de autoavaliação das aprendizagens	- Análise de conteúdo
	4.ª Sessão	abril 2012	- Aplicar o novo instrumento de autoavaliação das aprendizagens; - Aplicar o instrumento de autoavaliação do agrupamento; - Comparar os resultados das quatro turmas	p1; p2; t1 e t2 p3; p4; t3 e t4 p1; p2;p3;p4	- Instrumentos de autoavaliação das aprendizagens - Pautas de avaliação dos alunos - 2.º período	- Análise de conteúdo
			- Avaliar o estudo.	p1; p2	- Inquérito por Entrevista	- Análise de conteúdo

^{a)} Aos alunos serão apresentados os objetivos do estudo e a aplicação do questionário será levada a cabo nas sessões de Estudo Acompanhado.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta, analisa e interpreta os dados obtidos neste estudo que serão organizados em sete subcapítulos, de acordo com os instrumentos utilizados: (4.1) instrumento de autoavaliação do agrupamento; (4.2) caracterização da amostra; (4.3) resultado do inquérito por questionário; (4.4) aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento; (4.5) aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção; (4.6) avaliação sumativa dos alunos; (4.7) entrevistas aos professores cujas turmas foram alvo de intervenção.

4.1 Instrumento de autoavaliação do agrupamento

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, o resumo, a busca de padrões, a descoberta dos aspetos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Autores como Bogdan e Biklen (1994) consideram que a análise de dados:

é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

De acordo com os mesmos autores, a tarefa analítica, ou seja, “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação” (p. 205).

Conforme o já exposto no capítulo III, após a análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento (anexo 1), verificou-se que este estava estruturado em torno de seis parâmetros: pontualidade, assiduidade, participação na aula, cumprimento de regras na sala de aula, organização do trabalho e conhecimentos.

Tendo em conta os referidos parâmetros e como já foi referido no capítulo III, formularam-se as categorias de análise por domínios e subdomínios, conforme podemos observar na tabela 2:

Tabela 2
Análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento

Instrumento de autoavaliação A	Domínios										
	Finalidade						Enfoques				
Subdomínios	Regulação	Diagnóstico	Reflexão	Responsabilidade	Emancipação	Feedback	Conhecimento	Atitude	Capacidade	Função	Aplicação
Pontualidade				X				X			Final do período
Assiduidade				X				X			
Participação na aula					X				X		
Cumprimento de regras na sala de aula				X				X			
Organização do trabalho					X				X		
Conhecimentos					X				X		
Frequência do indicador	0	0	0	3	3	0	0	3	3	0	

Assim, pela análise da tabela 2, podemos constatar que o instrumento de autoavaliação do agrupamento se focava principalmente no domínio de finalidade, subdomínios de responsabilidade (frequência do indicador: três) e emancipação (frequência do indicador: três), e no domínio de enfoques, subdomínios de atitude (frequência do indicador: três) e capacidade (frequência do indicador: três). Quanto à sua aplicação, esta acontecia no final de cada período letivo. Domínios como regulação, diagnóstico, reflexão, feedback, conhecimento e função encontram-se com frequência nula. Constatou-se também que, de acordo com a legislação em vigor e conforme já foi referido no capítulo II, à exceção do primeiro e segundo anos de escolaridade do 1.º CEB, todos os alunos procedem, no final de cada período letivo, a uma autoavaliação global, para a qual contribui a autoavaliação parcelar. A ficha de autoavaliação a realizar pelos alunos foi elaborada e aprovada, no caso do 1.º CEB, pelo competente departamento curricular do 1.º CEB do agrupamento.

A análise dos dados recolhidos indicia que os alunos envolvidos no estudo são essencialmente autoavaliados pela sua responsabilidade, emancipação, pelas suas atitudes e capacidade, em parâmetros de resposta fechada, em que há lugar à escolha de uma das opções apresentadas, não se verificando a existência de qualquer questão de resposta aberta no instrumento de autoavaliação do agrupamento. Na perspetiva de

Cooper e Schindler (2001) “As respostas fechadas normalmente são categorizadas como estratégias de respostas dicotômicas, de múltipla escolha, lista de verificação, graduação ou classificação” (p. 285). Podemos, então, verificar que se, por um lado, este tipo de instrumento facilita o tratamento e análise da informação, por outro lado, a aplicação deste tipo de instrumento pode não ser vantajoso, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão.

Em suma, podemos constatar que este tipo de instrumento constituído apenas por questões de resposta fechada é, sem dúvida, bastante objetivo, no entanto requer um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

4.2 Caracterização da amostra

4.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores

O inquérito por questionário efetuado aos professores (anexo 2), como já anteriormente referimos, foi estruturado em três partes: parte A “dados pessoais e profissionais”; parte B “autoavaliação”; e parte C “rotinas de autoavaliação”.

Na tabela 3 apresentam-se os dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos no estudo obtidos através da resposta às questões sobre dados pessoais e profissionais (habilitações académicas e tempo de serviço) incluídas no inquérito por questionário (anexo 2).

Tabela 3

Caracterização pessoal e profissional dos professores que integram o estudo (N=4)

Caracterização		f	%	Códigos
Idade	de 26 a 40 anos	2	50	p3; p4
	de 41 a 50 anos	2	50	p1; p2
Género	Masculino	2	50	p1; p4
	Feminino	2	50	p2; p3
Habilitações académicas	Bacharelato	1	25	p2
	Licenciatura	3	75	p1; p3; p4
	Pós-Graduação	1	25	p3
Situação profissional	Contratado	1	25	p4
	Quadro de Agrupamento	3	75	p1; p2; p3
Tempo de serviço (até 31-08-2011)	de 6 a 10 anos	2	50	p1; p4
	de 11 a 15 anos	2	50	p2; p3
Tempo de serviço na escola (até 31-08-2011)	até 5 anos (inclusive)	4	100	p1; p2; p3; p4

Pela análise da tabela 2, constata-se que metade dos inquiridos (p3 e p4) têm idades compreendidas entre os 26 e 40 anos e a outra metade (p1 e p2) têm entre 41 e 50 anos, sendo dois do género masculino e dois do género feminino. Relativamente às habilitações académicas, três professores apresentam o grau de licenciatura, sendo que p3 apresenta uma pós-graduação. Um dos professores (p2) apresenta o grau de bacharelato. Dos docentes envolvidos, três são do quadro do agrupamento e apenas um é contratado. O tempo de serviço total dos inquiridos oscila entre os 6 e 15 anos de serviço, sendo que nos dois últimos anos, todos os participantes desempenharam funções nas escolas nas quais se desenvolveu o estudo.

4.2.2. Caracterização pessoal dos alunos participantes

Na tabela 4 apresentam-se os dados referentes à caracterização pessoal dos alunos envolvidos no estudo obtidas através das questões sobre dados pessoais contidas no inquérito por questionário (anexo 3).

Tabela 4

Caracterização pessoal dos alunos que integram o estudo (N=58)

Caracterização		f	%
Idade	7 anos	7	12,1
	8 anos	51	87,9
Género	masculino	29	50
	feminino	29	50

Pela análise dos dados constantes na tabela 3, podemos verificar que em relação aos 58 alunos participantes neste estudo, 87,9% têm oito anos de idade e 12,1% sete anos de idade, prevalecendo o número de alunos com oito anos de idade. Os dados também indicam que 50% dos participantes são do género masculino e 50% são do género feminino.

4.3 Inquéritos por questionário

Para uma análise mais sistematizada dos resultados, apresentamos, seguidamente, algumas tabelas e gráficos que permitem ilustrar e identificar a frequência das perceções e práticas de autoavaliação de professores e alunos do 1.º CEB.

É nosso objetivo que a apresentação dos dados recolhidos se efetue de uma forma objetiva e que vá ao encontro da concretização dos objetivos do estudo que nos propusemos atingir.

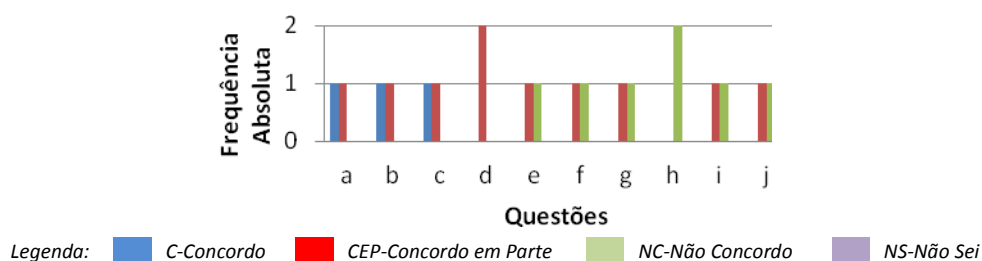
4.3.1. Inquérito por questionário aos professores

Resultante da análise da parte B do inquérito a professores, e pretendendo identificar as conceções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação, considerando o papel do professor, os gráficos 1 e 2 apresentam os resultados obtidos relativamente a p1, p2, p3 e p4, de acordo com as afirmações constantes no questionário.

Gráfico 1

Finalidades da autoavaliação (n=2: p1 e p2)

A autoavaliação tem como finalidade... no ponto de vista do professor



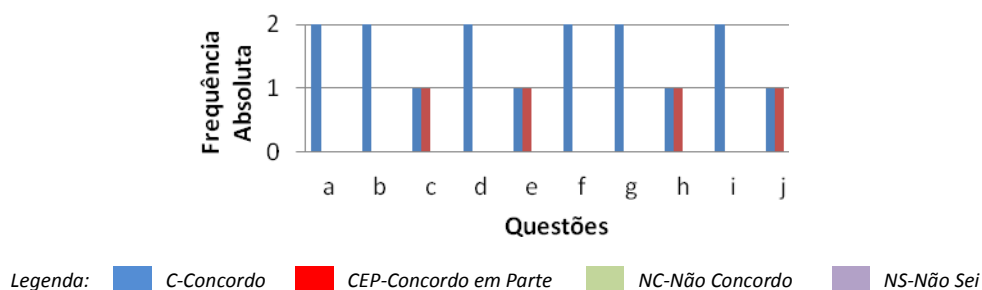
A análise dos dados apresentados no gráfico 1 mostra que p1 e p2 apresentam opiniões díspares em relação à finalidade da autoavaliação, no ponto de vista do professor. Os inquiridos concordam em parte que a autoavaliação terá como finalidade (d) auxiliar o professor na sua atividade letiva e ambos não concordam em relação ao facto desta (h) fomentar a sua capacidade de mobilização pedagógica. Os dados indicam também que p1 concorda que a autoavaliação tem como finalidade (a) monitorizar atitudes e comportamentos, enquanto p2 apenas concorda em parte. Em relação ao facto da autoavaliação ter como finalidade (b) ajudar a reformular estratégias de avaliação e (c) dar possibilidade de comprovar o nível a atribuir ao aluno, p2 concorda e p1 apenas concorda em parte. Quando questionados sobre se a finalidade da autoavaliação é (e) ajudar o professor na avaliação sumativa e (f) fazer um paralelo entre os objetivos traçados e os objetivos atingidos, p1 não concorda e p2 apenas concorda em parte. Finalmente, em relação ao facto da autoavaliação ter como finalidade (g) possibilitar ao

professor a regulação das suas práticas, (i) permitir melhorar práticas de negociação pedagógica e (j) ter retorno sobre a sua ação educativa, p1 concorda em parte e p2 não concorda.

Gráfico 2

Finalidades da autoavaliação (n=2: p3 e p4)

A autoavaliação tem como finalidade... no ponto de vista do professor



De acordo com os dados recolhidos e apresentados no gráfico 2, os docentes p3 e p4 apresentam opiniões concordantes em relação à finalidade da autoavaliação, no ponto de vista do professor. Concordam que a autoavaliação terá como finalidade: (a) monitorizar atitudes e comportamentos, (b) ajudar a reformular estratégias de autoavaliação, (d) auxiliar o professor na sua atividade letiva, (f) fazer um paralelo entre os objetivos traçados e os objetivos atingidos, (g) possibilitar ao professor a regulação das suas práticas, (i) e permitir melhorar práticas de negociação pedagógica. De acordo com os dados recolhidos também se pode constatar que p3 concorda em parte e p4 concorda que a autoavaliação tem como finalidade (c) dar possibilidade de comprovar o nível a atribuir ao aluno, (e) ajudar o professor na avaliação sumativa, (h) fomentar a sua capacidade de mobilização pedagógica e (j) ter retorno sobre a sua ação educativa.

Em síntese, relativamente à finalidade da autoavaliação, do ponto de vista do professor, os dados obtidos indicam que três dos inquiridos (75%) concordam que a autoavaliação tem como finalidade, no ponto de vista do professor, (a) monitorizar atitudes e comportamentos e (b) ajudar a reformular estratégias de avaliação. Os dados parecem ir ao encontro ao defendido por Pacheco (1995), quando sustenta que a avaliação assume, implícita ou explicitamente, várias funções. Por um lado, uma função pedagógica, uma vez que define os procedimentos a ter em consideração na avaliação dos alunos, levando-os ou não à progressão; uma função social, dado que proporciona

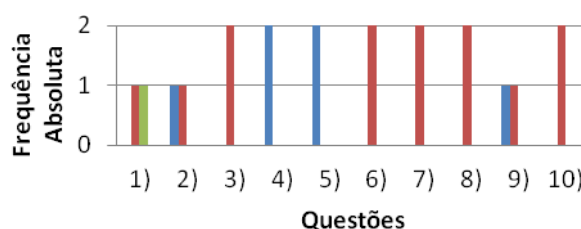
uma certa formação e certificação que permite ao aluno hierarquizar-se socialmente; uma função de controlo, pois ajuda o professor a definir atitudes e comportamentos no espaço escolar, de forma a ter um ambiente saudável de trabalho; e também uma função crítica, no sentido em que os resultados obtidos poderão assumir uma forma de autoavaliação do sistema educativo, conduzindo a melhorias no seu funcionamento.

Resultante da análise da parte B do inquérito a professores, e pretendendo identificar as concepções dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação, considerando o papel do aluno, os gráficos 3 e 4 apresentam os resultados obtidos relativamente a p1, p2, p3 e p4, de acordo com as afirmações constantes no questionário.

Gráfico 3

Finalidades da autoavaliação (n=2: p1 e p2)

A autoavaliação tem como finalidade ... no ponto de vista do aluno



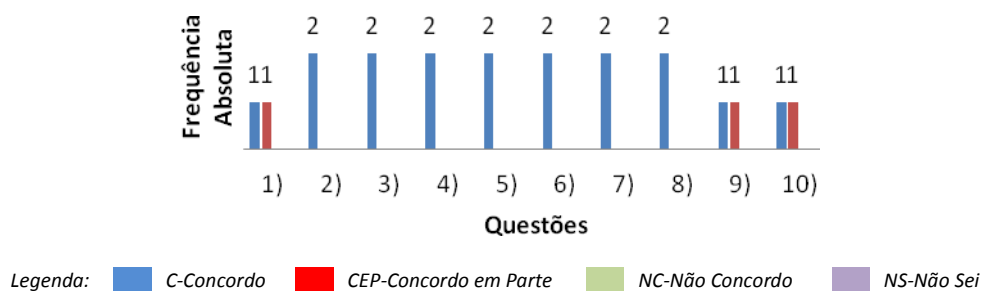
Legenda: C-Concordo CEP-Concordo em Parte NC-Não Concordo NS-Não Sei

Quanto à finalidade da autoavaliação, no ponto de vista do aluno, os dados recolhidos indicam que as opiniões de p1 e p2 se apresentam mais consensuais. Os inquiridos concordam que a autoavaliação pode (4) reconhecer avanços na aprendizagem e (5) contribuir para o desenvolvimento do aluno de atitudes de responsabilidade. Relativamente ao facto da autoavaliação ter como finalidade (1) promover a autoestima, p1 concorda em parte e p2 não concorda. Quanto à possibilidade da autoavaliação ter como finalidade (2) conduzir o aluno à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem e (9) reconhecer problemas de aprendizagem, p1 concorda e p2 apenas concorda em parte. Ambos os inquiridos concordam em parte que a autoavaliação tem como finalidade (3) contribuir para que o aluno avance na aprendizagem de forma regulada, (6) concluir sobre a forma mais adequada para ultrapassar dificuldades, (7) agir de forma informada na obtenção de escolhas sobre a sua aprendizagem, (8) incrementar a autonomia na aprendizagem e (10) apoiar o aluno na sua aprendizagem.

Gráfico 4

Finalidades da autoavaliação (n=2: p3 e p4)

A autoavaliação tem como finalidade ... no ponto de vista do aluno



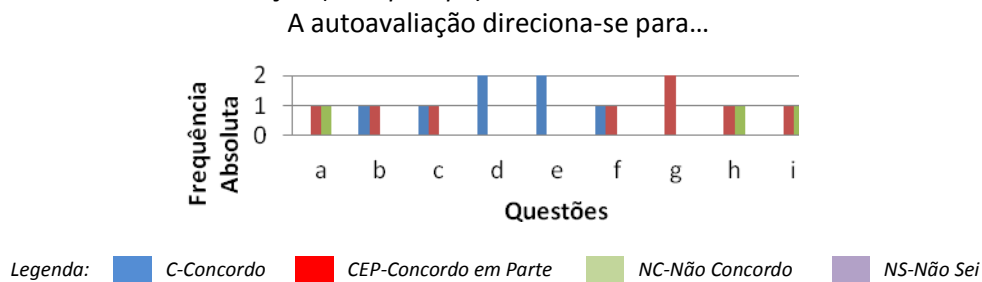
De acordo com os dados constantes no gráfico 4, relativamente à finalidade da autoavaliação, no ponto de vista do aluno, as opiniões de p3 e p4 apresentam-se também consensuais. Concordam que a autoavaliação (2) conduz o aluno à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, (3) contribui para que o aluno avance na aprendizagem de forma regulada, (4) permite-lhe reconhecer avanços na aprendizagem, (5) contribui para o desenvolvimento no aluno de atitudes de responsabilidade, (6) permite-lhe concluir sobre a forma mais adequada para ultrapassar dificuldades, (7) agir de forma informada na obtenção de escolhas sobre a sua aprendizagem e (8) incrementa autonomia na sua aprendizagem. Quando questionados sobre se a finalidade da autoavaliação será (1) promover a autoestima, p3 concorda e p4 concorda em parte. Quanto a (9) reconhecer problemas de aprendizagem e (10) apoiar o aluno na sua aprendizagem, p3 concorda em parte e p4 concorda.

Em síntese, pela análise dos dados apresentados em relação às finalidades da autoavaliação, do ponto de vista do aluno, a totalidade (100%) dos inquiridos defende que a autoavaliação, nesta perspetiva, permite (4) reconhecer avanços na aprendizagem e (5) contribuir para o desenvolvimento no aluno de atitudes de responsabilidade. Nestas respostas está subjacente a perspetiva de Soares (2007) ao colocar o enfoque na perspetiva do aluno como construtor do seu conhecimento.

Procurando identificar os principais aspetos e intervenientes sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes, os gráficos 5 e 6 ilustram o que estes consideram ser o direcionamento da autoavaliação.

Gráfico 5

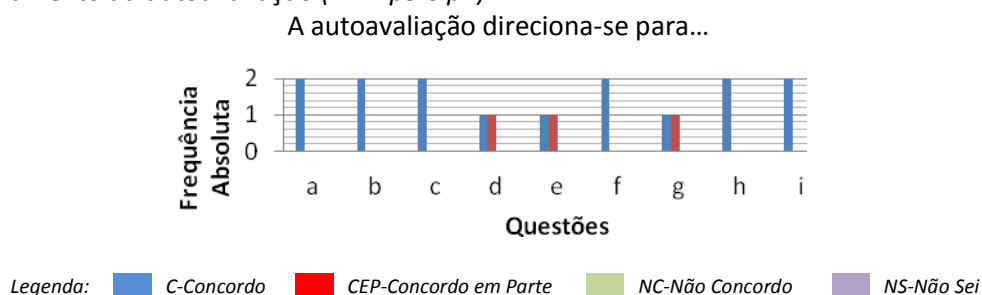
Direcionamento da autoavaliação (n=2: p1 e p2)



Pela análise do gráfico 5, no que concerne a este ponto, p1 e p2 concordam que a autoavaliação se direciona para (d) a atitude no seio da sala de aula e para (e) a postura em trabalho de grupo e pares. Ambos os inquiridos concordam em parte que (g) a autoavaliação se direciona para a aptidão na utilização de recursos. Em relação ao facto da autoavaliação se direccionar para a (b) colaboração e envolvimento na aprendizagem, (c) atitudes e valores perante a aprendizagem e (f) saberes dos alunos, p1 concorda e p2 apenas concorda em parte. Relativamente ao facto de se direccionar para (a) métodos de trabalho e hábitos de estudo, (h) utilização dos saberes e (i) efeitos na aprendizagem, p1 não concorda e p2 concorda em parte.

Gráfico 6

Direcionamento da autoavaliação (n=2: p3 e p4)



Resultante da análise dos dados apresentados no gráfico 6, p3 e p4 concordam que a autoavaliação se direciona para (a) os métodos de trabalho e hábitos de estudo, para (b) colaboração e envolvimento na aprendizagem, para (c) as atitudes e valores perante a aprendizagem, para (f) os saberes dos alunos e (h) a utilização dos saberes, e concordam que a autoavaliação terá (i) efeitos na aprendizagem. Relativamente ao facto da autoavaliação se direccionar para (d) a atitude no seio da sala de aula, (e) postura em

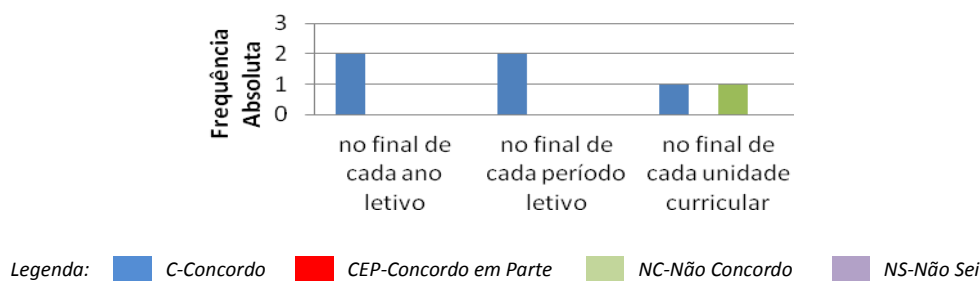
trabalho de grupo e pares e (g) aptidão na utilização de recursos, p3 concorda em parte e p4 concorda.

Em síntese, pela análise dos dados apresentados em relação ao direcionamento da autoavaliação, estes indicam que três (75%) dos docentes consideram que a autoavaliação se direciona para a (b) colaboração e envolvimento na aprendizagem, (c) atitudes e valores perante a aprendizagem, (d) a atitude no seio da sala de aula, (e) a postura em trabalho de grupo e pares, e (f) saberes dos alunos. Estas respostas vão ao encontro da perspetiva de Martins (2008) quando afirma que aprendizagem deve envolver grande diversidade de atividades.

No sentido de identificar os principais momentos de realização da autoavaliação, os gráficos 7 e 8 resumem as opiniões dos inquiridos sobre os momentos de aplicação da autoavaliação.

Gráfico 7

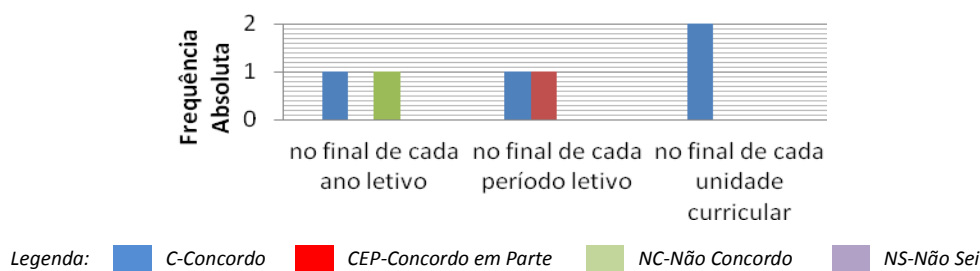
Aplicação da autoavaliação (n=2: p1 e p2)



A análise dos dados constantes no gráfico 7 indica que, relativamente à aplicação da autoavaliação, p1 e p2 defendem que esta deve ser levada a cabo no final de cada período letivo e final do ano letivo. Em relação à sua aplicação no final de cada unidade curricular, p1 concorda e p2 apresenta uma opinião não concordante.

Gráfico 8

Aplicação da autoavaliação (n=2: p3 e p4)



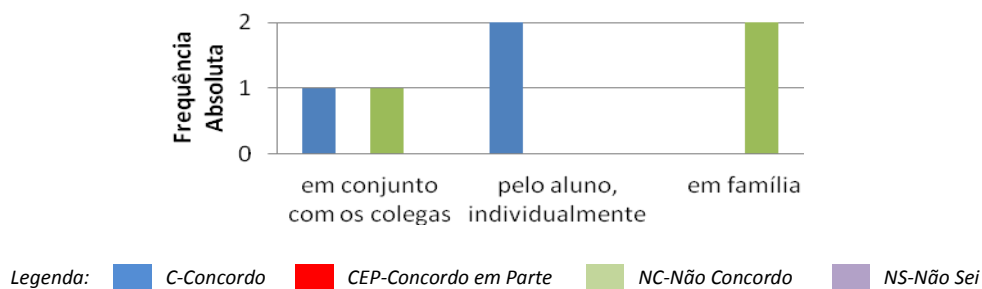
De acordo com o constante no gráfico 8, os docentes p3 e p4 defendem que a aplicação da autoavaliação deve ser levada a cabo no final de cada unidade curricular. Em relação à sua aplicação no final do ano letivo, p3 também apresenta uma opinião concordante e p4 apresenta uma opinião não concordante. Em relação à sua aplicação no final de cada período letivo, p3 apresenta uma opinião concordante e p4 apenas uma opinião concordante em parte.

Em síntese, pela análise dos dados relativos à aplicação da autoavaliação, podemos constatar que três (75%) dos inquiridos dividem as suas opiniões por três momentos de aplicação da autoavaliação, sendo eles, o final de cada ano letivo, o final de cada período letivo e o final de cada unidade curricular. Uma postura que parece indiciar a necessidade de encarar a autoavaliação como um processo continuado e não apenas como um ato isolado e programado para determinado momento do ano letivo, essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, perspetiva concordante com o que defende Perrenoud (1999).

No sentido de identificar os principais modos de realização da autoavaliação, os gráficos 9 e 10 resumem as opiniões dos inquiridos sobre o modo como a autoavaliação deve ser realizada.

Gráfico 9

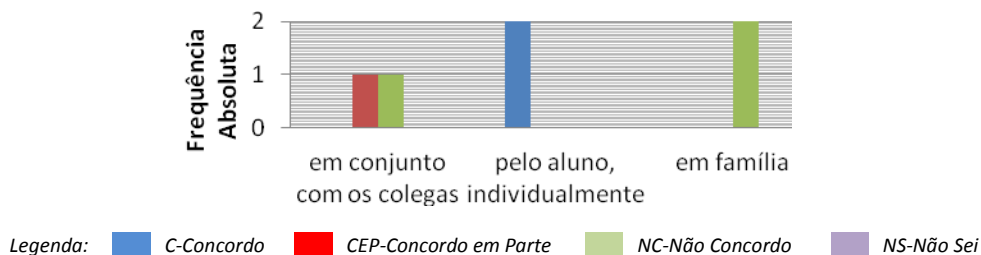
Realização da autoavaliação (n=2: p1 e p2)



No respeitante à forma como a autoavaliação deve ser realizada, e conforme é apresentado no gráfico 9, p1 e p2 apresentam opiniões concordantes em relação a esta ser realizada pelo aluno, individualmente e não concordam com a afirmação de que deva ser feita em família. Relativamente a esta ser realizada em conjunto com os colegas, p1 não concorda e p2 apresenta uma opinião concordante.

Gráfico 10

Realização da autoavaliação (n=2: p3 e p4)



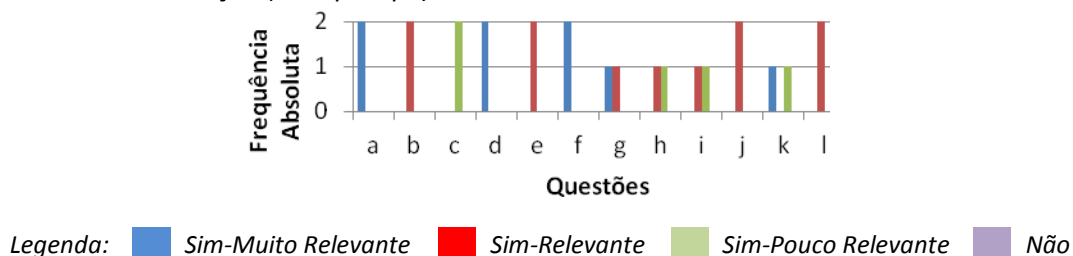
De acordo com o apresentado no gráfico 10, os docentes p3 e p4 apresentam opiniões concordantes em relação a esta ser realizada pelo aluno, individualmente e não concordam com a afirmação de que deva ser feita em família. Relativamente a esta ser realizada em conjunto com os colegas, p4 não concorda e p3 apresenta uma opinião concordante apenas em parte.

Em síntese, pela análise dos dados relativos ao modo de realização da autoavaliação, podemos verificar que a totalidade (100%) dos inquiridos defende que a autoavaliação deve ser realizada pelo aluno, individualmente. Esta ideia é corroborada por Fernandes e Freitas (2007) quando defendem a escola como um lugar privilegiado para a construção de autonomia e cidadania do aluno.

Pretendendo identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação, apresentam-se nos gráficos 11 e 12 os dados recolhidos.

Gráfico 11

Práticas de autoavaliação (n=2: p1 e p2)

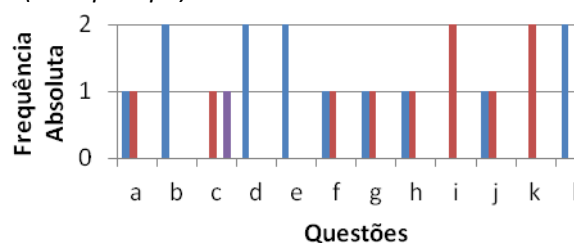


Pela análise do gráfico 11 podemos verificar que, quando questionados sobre práticas de autoavaliação, p1 e p2 consideram muito relevante (a) analisar e discutir as atividades realizadas na aula, (d) proporcionar aos alunos a sua envolvência no seu próprio processo avaliativo e (f) avaliar o relacionamento interpessoal. Consideram

apenas relevante utilizar a autoavaliação para (b) identificar as dificuldades e progressos dos alunos, (e) adaptar os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos, (j) discutir as estratégias para superar dificuldades com os alunos e (l) explicar os critérios de avaliação aos alunos. Ambos consideram pouco relevante o facto de se avaliar apenas (c) o conhecimento científico. Relativamente à importância do (g) debate dos resultados obtidos pelos alunos, p1 considera-o relevante e p2 considera-o muito relevante. No respeitante a (h) ajustar as práticas de acordo com as opiniões expressas pelos alunos e (i) adequar a planificação de acordo com os resultados obtidos, p1 considera relevantes estas práticas e p2 considera-as pouco relevantes. Quanto a (k) considerar a autoavaliação na avaliação sumativa, p1 encara esta prática como pouco relevante e p2 considera-a muito relevante.

Gráfico 12

Práticas de autoavaliação (n=2: p3 e p4)



Legenda: ■ Sim-Muito Relevante ■ Sim-Relevante ■ Sim-Pouco Relevante ■ Não

A análise dos dados apresentados no gráfico 12 mostra que p3 e p4 consideram muito relevante (b) utilizar a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos, (d) proporcionar aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo, (e) adaptar os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos e (l) explicar os critérios de avaliação aos alunos. Consideram apenas relevante (i) adequar a planificação de acordo com os resultados obtidos; e (k) considerar a autoavaliação na avaliação sumativa. Quanto a (a) analisar e discutir as atividades realizadas na aula, (f) avaliar o relacionamento interpessoal, e (j) discutir as estratégias para superar dificuldades com os alunos, p3 considera estas práticas muito relevantes e p4 apenas relevantes. Em relação a (g) debater os resultados obtidos pelos alunos e (h) ajustar as práticas de acordo com as opiniões expressas pelos alunos, p3 considera estas práticas

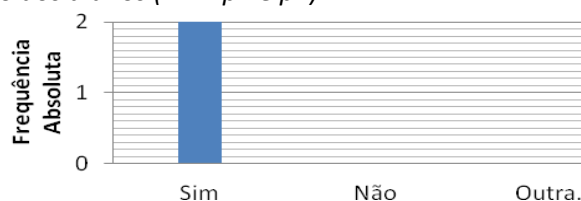
relevantes enquanto p4 as considera muito relevantes. Relativamente a (c) avaliar apenas o conhecimento científico, p3 refere que não o faz e p4 considera esta prática relevante.

Em síntese, em relação às práticas de autoavaliação, podemos constatar que a totalidade (100%) dos inquiridos considera que estas são muito relevantes para proporcionar aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo. Este resultado vai ao encontro do defendido por Fernandes e Freitas (2007) quando afirmam que o aluno deve estar informado dos propósitos da avaliação de forma a tornar o seu percurso de autoavaliação relevante na construção da sua autonomia.

Resultante da análise da parte C do questionário, em que se pretendeu identificar indiretamente as práticas dos inquiridos relativamente à autoavaliação e os instrumentos e momentos de autoavaliação, apresentam-se seguidamente os dados recolhidos nos gráficos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20.

Gráfico 13

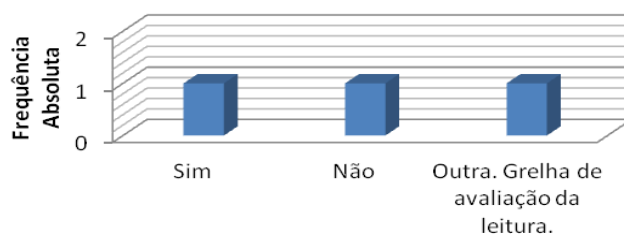
Ficha para autoavaliação dos alunos (n=2: p1 e p2)



De acordo com o constante no gráfico 13, relativamente à utilização de uma ficha para avaliação dos alunos elaborada pelo departamento curricular, p1 e p2 respondem afirmativamente.

Gráfico 14

Ficha para autoavaliação dos alunos (n=2 – p3 e p4)



Pela análise do gráfico 14, os dados indicam que p3 também responde afirmativamente e reforça a ideia de que também utiliza uma grelha de autoavaliação da leitura, enquanto p4 afirma não utilizar uma ficha de autoavaliação elaborada em departamento curricular.

Em síntese, pela análise dos dados apresentados nos gráficos 13 e 14, podemos verificar que três (75%) dos inquiridos respondem afirmativamente quando questionados sobre a utilização de uma ficha de autoavaliação. Esta postura indicia um compromisso generalizado com a prática da autoavaliação. Este resultado vai ao encontro do defendido por Dias (2008) ao salientar a importância dos instrumentos de autoavaliação.

Gráfico 15
Práticas de autoavaliação regulares
(n=2: p1 e p2)

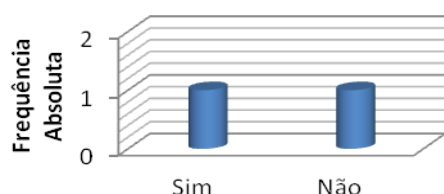
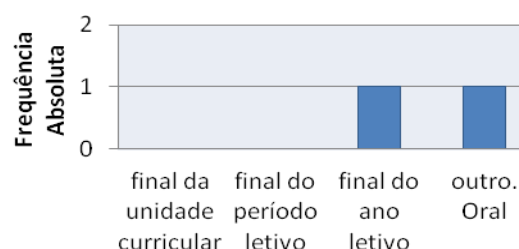


Gráfico 16
Rotinas de autoavaliação (n=2: p1 e p2)



A análise dos dados apresentados nos gráficos 15 e 16 indica que, no respeitante a uma prática regular de autoavaliação, p1 responde negativamente, enquanto p2 responde afirmativamente à sua aplicação no final do ano letivo e refere ainda que o faz também oralmente.

Gráfico 17
Práticas de autoavaliação regulares
(n=2: p3 e p4)

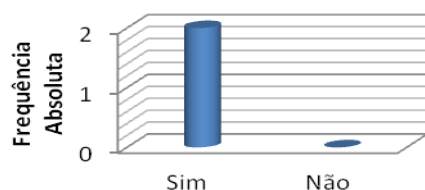
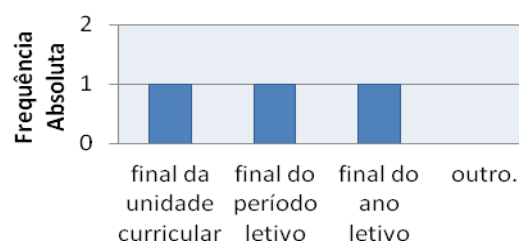


Gráfico 18
Rotinas de autoavaliação (n=2: p3 e p4)



Pela análise dos gráficos 17 e 18, no respeitante a uma prática regular de autoavaliação, p3 e p4 respondem afirmativamente. Relativamente aos momentos de autoavaliação, p3 afirma que esta é praticada no final da unidade curricular e do ano letivo, enquanto p4 refere que a autoavaliação é realizada no final do período letivo.

Em síntese, pela análise dos dados recolhidos, podemos verificar que três (75%) dos inquiridos referem desenvolver práticas de autoavaliação regulares e que dois (50%) dos inquiridos indicam o final do ano letivo como momento eleito para desenvolver essas

práticas. Esta tomada de posição indicia, por um lado, que aos alunos cabe envolverem-se num processo de autoavaliação que vai muito além do seu parecer acerca da classificação final de período e no qual o aluno deverá autorregular o seu processo de aprendizagem identificando as dificuldades e preferências nas diferentes áreas. Mas, por outro lado, ao ser indicado o final do ano letivo como momento escolhido para desenvolver essas práticas, parece verificar-se uma postura um pouco contraditória. Nesta perspetiva, podemos constatar que, no campo da educação, a avaliação representa de facto uma das suas principais inquietações, quer pelo importante papel que desempenha, quer pelas muitas questões que à sua volta se levantam. Estes resultados corroboram o defendido por Costa (2004) quando afirma que a avaliação pode promover eventualmente sentimentos de alguma desorientação.

Gráfico 19

Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (n=2: p1 e p2)

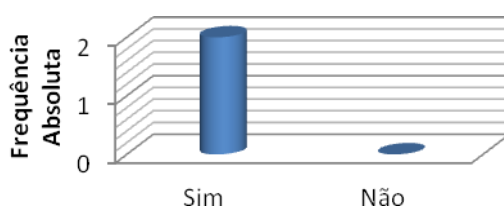


Gráfico 20

Justificação dos benefícios de uma prática de autoavaliação constante (n=2: p1 e p2)



De acordo com os dados apresentados nos gráficos 19 e 20, relativamente aos benefícios de uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens, as opiniões de p1 e p2 são concordantes, pois referem que em função do aluno, se incidir sobretudo nos conteúdos, pode desenvolver a criação de hábitos de estudo, a responsabilização, ser um fator de regulação, e funcionar como um incentivo ao desenvolvimento das aprendizagens.

Gráfico 21

Benefícios de uma prática de autoavaliação constante (n=2: p3 e p4)

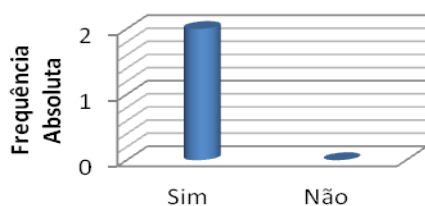
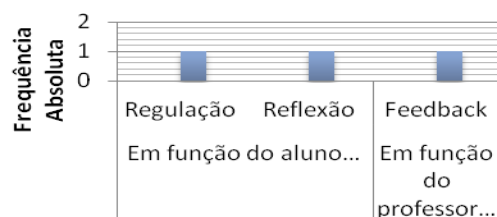


Gráfico 22

Justificação dos benefícios de uma prática de autoavaliação constante (n=2: p3 e p4)



Pela análise dos gráficos 21 e 22, as opiniões de p3 e p4 também são concordantes, pois referem que uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens, em função do aluno, deve incidir sobretudo na regulação e na reflexão, e em função do professor, permite-lhe ter um feedback das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em síntese e de acordo com os dados recolhidos, a totalidade (100%) dos inquiridos encontra benefícios numa prática de autoavaliação constante e dois (50%) destes encaram-na como um fator de regulação. Esta conceção vai de encontro ao defendido por Carvalho (2004, citado por Dias, 2008) quando salienta a promoção de reflexão associada aos processos avaliativos.

4.3.1.1. Síntese da análise do questionário efetuado aos professores

Os resultados do questionário efetuado aos quatro professores envolvidos no estudo permitem verificar que, em relação à caracterização pessoal, as suas idades oscilam entre os 26 e os 50 anos e que estão representados em igual número no que diz respeito ao género. Constata-se, ainda, que a totalidade dos respondentes ao inquérito (100%) é detentora de grau académico de nível superior e apenas um apresenta formação pós-graduada. No que respeita à caracterização profissional constata-se que todos os inquiridos têm experiência profissional na docência e que apresentam o máximo de 15 anos de serviço docente.

Relativamente às perceções e práticas de autoavaliação dos professores, os dados indicam que três (75%) dos inquiridos defendem que a autoavaliação do ponto de vista do professor terá como finalidade monitorizar atitudes e comportamentos dos alunos, e

ajudar a reformular estratégias de autoavaliação. Do ponto de vista do aluno, a totalidade (100%) dos inquiridos refere que a autoavaliação pode contribuir para que o aluno avance na aprendizagem de forma regulada e que lhe permite reconhecer avanços na aprendizagem. Em relação ao direcionamento da autoavaliação, os dados indicam que três (75%) dos inquiridos acreditam que esta se direciona para a colaboração, envolvimento na aprendizagem, atitudes, valores, postura em trabalho de pares e de grupo e saberes dos alunos. Quanto à aplicação da autoavaliação, são identificados por três (75%) dos inquiridos, três momentos: o final do ano letivo, o final do período letivo e o final de cada unidade curricular. Relativamente ao modo de realização da autoavaliação, na sua totalidade (100%), os inquiridos entendem que a autoavaliação deverá ser realizada pelo aluno, individualmente. No que concerne às práticas de autoavaliação, a totalidade (100%) dos professores inquiridos consideram que estas são muito relevantes por proporcionar aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo. Em relação à utilização de uma ficha de autoavaliação elaborada em departamento curricular, três (75%) dos inquiridos referiram a sua utilização. Também podemos verificar que o mesmo número de inquiridos referiu que desenvolve práticas de autoavaliação regulares. Finalmente e relativamente às rotinas de autoavaliação, a totalidade (100%) dos inquiridos encontra benefícios de uma prática constante e continuada de autoavaliação, sendo que dois (50%) dos inquiridos a encaram essencialmente como fator de regulação.

Em suma e de acordo com os dados recolhidos, reconhecemos a importância dos professores encontrarem estratégias de avaliação, para que os alunos se impregnem no processo de aprendizagem e participem no processo de avaliação, indo ao encontro do defendido por Dias (2008) no que concerne às vantagens da autoavaliação na consciencialização de aprendizagem por parte do aluno.

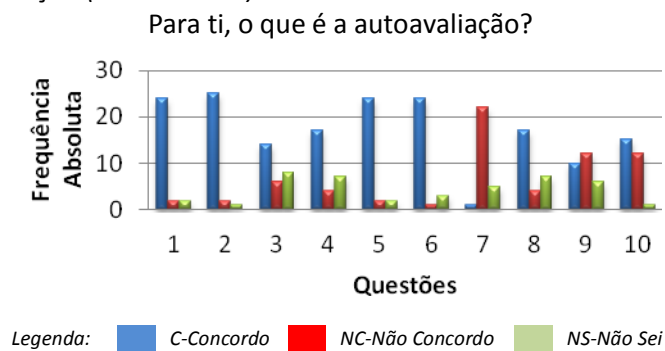
4.3.2. Inquérito por questionário aos alunos

O questionário para alunos, como anteriormente referimos, foi estruturado em três partes: parte A “dados pessoais”; parte B “autoavaliação”; e parte C “rotinas de autoavaliação”.

Os gráficos 23 e 24 ilustram, de acordo com a parte B do questionário aos alunos, em que se procurou identificar os conceitos de autoavaliação dos inquiridos, os resultados obtidos.

Gráfico 23

Conceitos de autoavaliação (n=28: t1 e t2)

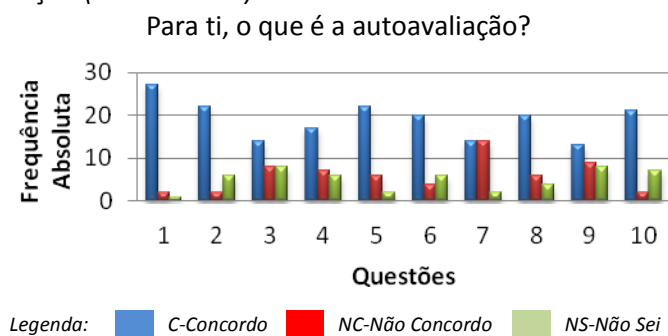


Pela análise dos dados apresentados no gráfico 23, em relação aos conceitos de autoavaliação demonstrados pelos alunos das turmas t1 e t2, 25 dos inquiridos consideram que o aluno (2) fica a saber que precisa estudar mais, dois não concordam e um refere que não sabe. Dos inquiridos, 24 concordam que se fala de autoavaliação quando (1) o aluno pensa sobre o que aprendeu, dois não concordam e dois respondem que não sabem. Em relação a considerar que a autoavaliação é quando o aluno (5) verifica os erros que deu e procura resolvê-los, 24 dos inquiridos concordam, dois não concordam e dois não sabem. Relativamente a considerar que a autoavaliação é quando o aluno (6) fica a saber como deve estudar, 24 dos alunos concordam, um aluno não concorda e três não sabem. Dos alunos inquiridos, 17 concordam que a autoavaliação é quando (4) ficas a saber que dificuldades tens e (8) sabes o que precisas de aprender, sendo que quatro não concordam e sete não sabem responder. Relativamente a considerar que se verifica autoavaliação quando (3) ficas a saber a causa das tuas dificuldades, 14 dos inquiridos concordam, seis não concordam e oito referem que não sabem. Em relação ao facto de se verificar autoavaliação quando (7) o professor te diz o que deves estudar, apenas um dos inquiridos concorda, 22 não concordam e cinco não sabem. Quando questionados se autoavaliação é quando (9) conversas com os teus colegas e professores, 10 dos inquiridos concordam, 12 não concordam e seis não sabem.

Finalmente, quando questionados sobre se a autoavaliação se verifica quando (10) preenches uma ficha que o(a) professor(a) te dá sobre o que aprendeste, 15 dos inquiridos apresentam uma opinião concordante, 12 dos inquiridos não concordam e um refere que não sabe.

Gráfico 24

Conceitos de autoavaliação (n=30: t3 e t4)



De acordo com os dados constantes no gráfico 24, em relação aos inquiridos das turmas t3 e t4, 27 dos inquiridos percecionam a autoavaliação como (1) o aluno pensar sobre o que aprendeu, dois não concordam e um refere que não sabe. Quando questionados da presença de autoavaliação quando o aluno (2) fica a saber que precisa de estudar mais, 22 dos inquiridos concordam, dois não concordam e seis respondem que não sabem. Dos inquiridos, 22 concordam que existe autoavaliação quando (5) verificas os erros que deste e procuras resolvê-los, seis não concordam com esta afirmação e dois referem não saber. Quando colocados perante a afirmação de se verificar autoavaliação quando se (10) preenche uma ficha dada pelo(a) professor(a) sobre o que se aprendeu, 21 dos inquiridos concordam, dois não concordam e sete referem não saber. Dos alunos inquiridos, 17 concordam que a autoavaliação é quando (4) ficas a saber que dificuldades tens, sete não concordam com a afirmação e seis não sabem. Relativamente a considerar que a autoavaliação é quando o aluno (6) fica a saber como deve estudar, 20 dos alunos concordam, quatro alunos não concordam e seis não sabem. Dos inquiridos, 20 consideram que existe autoavaliação quando (8) sabes o que precisas de aprender, sendo que seis não concordam e quatro não sabem responder. Relativamente a considerar que se verifica autoavaliação quando (3) ficas a saber a causa das tuas dificuldades, 14 dos inquiridos concordam, oito não concordam e também oito referem que não sabem. Em

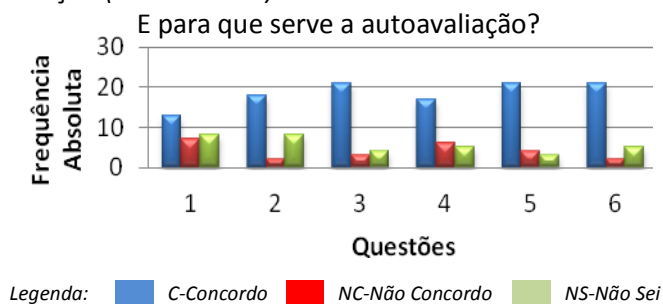
relação ao facto de se verificar autoavaliação quando (7) o professor te diz o que deves estudar, 14 dos inquiridos concordam, também 14 não concordam e dois não sabem. Quando questionados se autoavaliação é quando (9) conversas com os teus colegas e professores, 13 dos inquiridos concordam, nove não concordam e oito não sabem.

Em síntese, do total dos inquiridos das turmas t1 e t2, 25 destes defendem que a autoavaliação permite ao aluno (2) ficar a saber que precisa estudar mais e do total dos inquiridos das turmas t3 e t4, 27 dos inquiridos percecionam a autoavaliação como (1) o aluno pensar sobre o que aprendeu. As opiniões recolhidas vão ao encontro do sustentado por Costa (2009), que entende que o recurso à autoavaliação se configura como um instrumento fundamental para o aluno se consciencializar sobre as suas aprendizagens.

No intuito de conhecer as opiniões dos inquiridos sobre as finalidades da autoavaliação, considerando o papel do aluno, apresentam-se os dados obtidos através dos gráficos 25 e 26.

Gráfico 25

Finalidades da autoavaliação (n=28: t1 e t2)

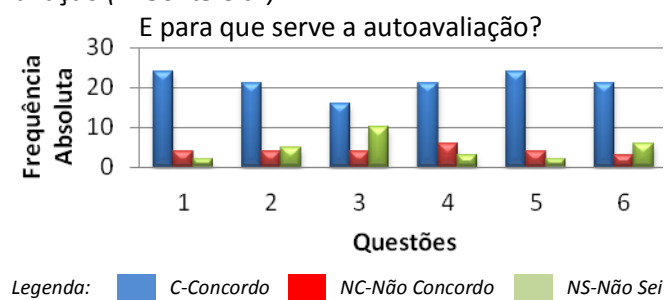


Pela análise dos dados apresentados no gráfico 25, em relação aos inquiridos das turmas t1 e t2, 21 dos inquiridos concordam, quando questionados sobre as finalidades da autoavaliação, que a autoavaliação (3) ajuda o aluno a conhecer melhor as suas dificuldades, três não concordam e quatro referem não saber. Dos inquiridos, 21 concordam que a autoavaliação ajuda (5) a estudar melhor, quatro não concordam e três não sabem. Quanto a deter a função de ajudar (6) a trabalhar melhor sozinho, 21 dos inquiridos concordam com a afirmação, dois não concordam e cinco referem não saber. Em relação ao facto da autoavaliação poder ajudar (1) a ultrapassar as dificuldades, 13 dos inquiridos concordam, sete não concordam e oito respondem que não sabem.

Quando questionados se autoavaliação ajuda a (2) ficar mais responsável, 18 dos inquiridos concordam, dois não concordam e oito referem não saber. Finalmente, perante a afirmação de que a autoavaliação ajuda a (4) melhorar a aprendizagem, 17 dos inquiridos apresentam uma opinião concordante, seis dos inquiridos apresentam uma opinião não concordante e cinco referem não saber.

Gráfico 26

Finalidades da autoavaliação (n=30: t3 e t4)



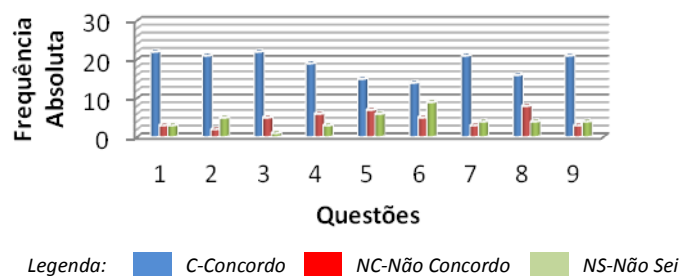
Pela análise dos dados constantes no gráfico 26 em relação aos inquiridos das turmas t3 e t4, podemos verificar que 24 dos inquiridos consideram que a autoavaliação (1) auxilia o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, quatro não concordam e dois não sabem. Dos inquiridos, 24 concordam que a autoavaliação ajuda (5) a estudar melhor, quatro não concordam e dois não sabem. Quanto a deter a função de ajudar (6) a trabalhar melhor sozinho, 21 dos inquiridos concordam com a afirmação, três não concordam e seis referem não saber. Quando questionados se autoavaliação ajuda a (2) ficar mais responsável, 21 dos inquiridos concordam, quatro não concordam e cinco referem não saber. Em relação ao facto da autoavaliação poder ajudar (3) a conhecer melhor as dificuldades, 16 dos inquiridos concordam, quatro não concordam e dez respondem que não sabem. Finalmente, perante a afirmação de que a autoavaliação ajuda a (4) melhorar a aprendizagem, 21 dos inquiridos apresentam uma opinião concordante, seis dos inquiridos apresentam uma opinião não concordante e três referem não saber.

Em síntese, do total dos alunos inquiridos, 45 destes consideram que a autoavaliação tem como finalidade ajudar (5) a estudar melhor. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Costa (2009) quando refere que a autoavaliação fomenta a autonomia do aluno, promovendo uma postura reflexiva da sua parte.

No sentido de identificar os principais aspetos sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes em relação ao direcionamento da autoavaliação foram formuladas várias questões cujos resultados podem ser analisados através dos gráficos 27 e 28.

Gráfico 27

Direcionamento da autoavaliação (n=28: t1 e t2)

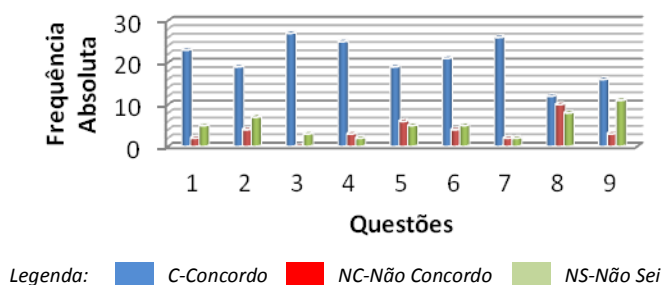


De acordo com os dados apresentados no gráfico 27, dos inquiridos das turmas t1 e t2, 22 apresentam opiniões concordantes no sentido de que a autoavaliação deve ser feita sobre (1) a forma como o aluno participa na sala de aula e na escola, três dos inquiridos não concordam e três referem não saber. Quanto à afirmação de que a autoavaliação deve ser feita sobre (2) as atitudes na sala de aula, 21 dos inquiridos concordam, quatro não concordam e cinco referem não saber. Relativamente ao facto da autoavaliação poder ser feita sobre (3) a forma como o aluno vai aprendendo, 22 dos inquiridos concordam, cinco não concordam e um não sabe. Quando questionados se a autoavaliação deve recair sobre (4) a forma como o aluno trabalha e estuda, 19 dos inquiridos concordam, seis não concordam e três referem não saber. Em relação à afirmação de que a autoavaliação deve ser feita sobre (5) a forma como o aluno utiliza os materiais, 15 dos inquiridos concordam, sete não concordam e seis não sabem. Perante o facto de que autoavaliação deve ser feita sobre (6) a forma como o aluno trabalha com os colegas, 14 dos inquiridos concordam, cinco não concordam e nove referem não saber. Relativamente à afirmação de que a autoavaliação deve incidir sobre (7) o que o aluno sabe, 21 dos inquiridos concordam, três não concordam e quatro não sabem. Quando questionados sobre se a autoavaliação deve ser feita sobre (8) os resultados das fichas de autoavaliação, 16 dos inquiridos concordam, oito não concordam e quatro referem não saber. Finalmente, quando colocados perante a afirmação de que a autoavaliação deve

recair sobre (9) o comportamento do aluno na sala de aula, 21 dos inquiridos concordam, três não concordam e quatro referem não saber.

Gráfico 28

Direcionamento da autoavaliação (n=30: t3 e t4)



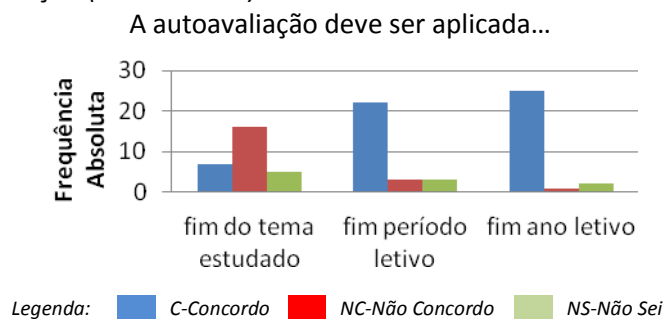
Pela análise dos dados constantes no gráfico 28, dos inquiridos das turmas t3 e t4, 23 consideram que a autoavaliação deve ser feita sobre (1) a forma como o aluno participa na sala de aula e na escola, dois dos inquiridos não concordam e cinco referem não saber. Quanto à afirmação de que a autoavaliação deve ser feita sobre (2) as atitudes na sala de aula, 19 dos inquiridos concordam, quatro não concordam e sete referem não saber. Relativamente ao facto da autoavaliação poder ser feita sobre (3) a forma como o aluno vai aprendendo, 27 dos inquiridos concordam e três não sabem. Quando questionados se a autoavaliação deve recair sobre (4) a forma como o aluno trabalha e estuda, 25 dos inquiridos concordam, três não concordam e dois referem não saber. Em relação à afirmação de que a autoavaliação deve ser feita sobre (5) a forma como o aluno utiliza os materiais, 19 dos inquiridos concordam, seis não concordam e cinco não sabem. Perante o facto de que autoavaliação deve ser feita sobre (6) a forma como o aluno trabalha com os colegas, 21 dos inquiridos concordam, quatro não concordam e cinco referem não saber. Relativamente à afirmação de que a autoavaliação deve incidir sobre (7) o que o aluno sabe, 26 dos inquiridos concordam, dois não concordam e dois não sabem. Quando questionados sobre se a autoavaliação deve ser feita sobre (8) os resultados das fichas de autoavaliação, 12 dos inquiridos concordam, dez não concordam e oito referem não saber. Finalmente, quando colocados perante a afirmação de que a autoavaliação deve recair sobre (9) o comportamento do aluno na sala de aula, 21 dos inquiridos concordam, três não concordam e 11 referem não saber.

Em síntese e quanto ao direcionamento da autoavaliação, do total dos inquiridos, 49 destes consideram que a autoavaliação deve incidir sobre a (3) forma como o aluno vai aprendendo. Desta forma, o processo de aprendizagem é encarado como um processo de consciencialização de saberes, de reflexão, assente em princípios como o diálogo e a colaboração, indo ao encontro do defendido por Costa (2009) quando refere que à autoavaliação será desta forma conferido um cariz mais democrático, mais justo e mais participado.

No sentido de identificar os principais momentos sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes em relação à aplicação da autoavaliação foram formuladas várias questões cujos resultados podem ser analisados através dos gráficos 29 e 30.

Gráfico 29

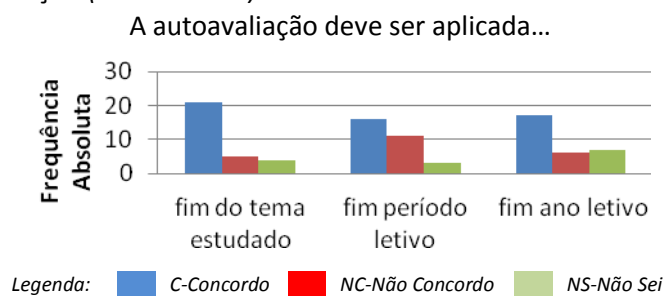
Aplicação da autoavaliação (n=28: t1 e t2)



De acordo com o apresentado no gráfico 29, em relação à aplicação da autoavaliação, sete dos inquiridos das turmas t1 e t2 concordam que esta deve ter lugar no fim do tema estudado, 16 não concordam e cinco referem não saber. Relativamente à afirmação de que a autoavaliação deve ser aplicada no fim do período letivo, 22 dos inquiridos concordam, três não concordam e três não sabem. Finalmente, quando questionados sobre a aplicação da autoavaliação no fim do ano letivo, 25 dos inquiridos concordam, um não concorda e dois referem não saber.

Gráfico 30

Aplicação da autoavaliação (n=30: t3 e t4)



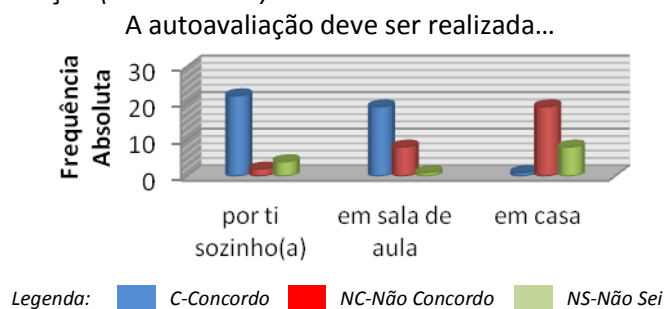
Em relação à aplicação da autoavaliação e de acordo com os dados constantes no gráfico 30, 21 dos inquiridos das turmas t3 e t4 concordam com a sua aplicação no fim do tema que está a ser estudado, cinco não concordam e quatro referem não saber. Relativamente à afirmação de que a autoavaliação deve ser aplicada no fim do período letivo, 16 dos inquiridos concordam, 11 não concordam e três não sabem. Finalmente, quando questionados sobre a aplicação da autoavaliação no fim do ano letivo, 17 dos inquiridos concordam, seis não concordam e sete referem não saber.

Em síntese, do total dos inquiridos, 42 concordam que a autoavaliação deve ser aplicada no final do ano letivo. Assim, o aluno torna-se gradualmente mais colaborativo, mais responsável, mais regulador do seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, mais autónomo, porque, como defende Hadji (2001), o objetivo da autoavaliação é aumentar a eficácia da autorregulação.

No sentido de identificar os principais aspetos sobre os quais recaíam as preferências dos intervenientes em relação à realização da autoavaliação foram formuladas várias questões cujos resultados podem ser analisados através dos gráficos 31 e 32.

Gráfico 31

Realização da autoavaliação (n=28: t1 e t2)



De acordo com os dados apresentados no gráfico 31, no que concerne à realização da autoavaliação, 22 dos inquiridos das turmas t1 e t2 concordam que esta deverá ser realizada pelo aluno, sozinho, dois dos inquiridos não concordam e quatro referem não saber. Dos inquiridos, 19 concordam que a autoavaliação deve ser realizada em ambiente de sala de aula, oito não concordam e um não sabe responder. Em relação ao facto da autoavaliação poder ser feita em casa, apenas um dos inquiridos concorda, 19 dos inquiridos não concordam e oito não sabem responder.

Gráfico 32

Realização da autoavaliação (n=30: t3 e t4)



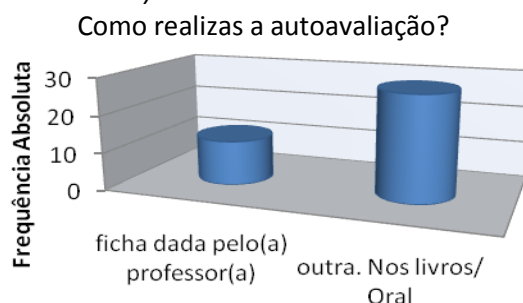
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 32, no que concerne à realização da autoavaliação, 25 dos inquiridos das turmas t3 e t4 concordam que esta deverá ser realizada pelo aluno, sozinho, três não concordam e dois não sabem responder. Dos inquiridos, 22 concordam que a autoavaliação deve ser realizada em ambiente de sala de aula, três não concordam e cinco não sabem responder. Em relação ao facto da autoavaliação poder ser feita em casa, oito dos inquiridos concordam, 15 não concordam e sete não sabem responder.

Em síntese, do total dos inquiridos, 47 destes concordam que a autoavaliação deve ser realizada pelo aluno, sozinho e 41 dos inquiridos defendem que a realização da autoavaliação deve ter lugar em ambiente de sala de aula. Esta perspetiva vai ao encontro do sustentado por Fernandes e Freitas (2007) quando defendem que esta forma de avaliação diz respeito à construção de autonomia por parte do aluno, visto neste caso como parte ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Na parte C do questionário, pretendeu-se identificar indiretamente as rotinas dos inquiridos relativamente à autoavaliação e os respetivos dados apresentam-se nos gráficos 33 e 34.

Gráfico 33

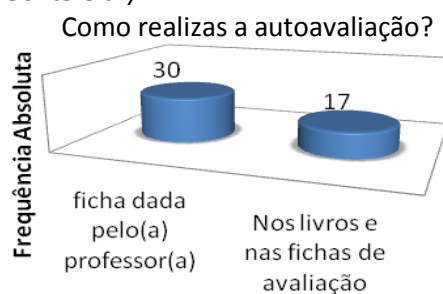
Rotinas de autoavaliação (n=28: t1 e t2)



De acordo com os dados apresentados no gráfico 33, quanto às rotinas de autoavaliação, 28 dos inquiridos das turmas t1 e t2 reconhecem que a autoavaliação é desenvolvida, sobretudo, oralmente e nos manuais escolares e 12 dos inquiridos referem que realizam a autoavaliação através da ficha fornecida pelo(a) professor(a).

Gráfico 34

Rotinas de autoavaliação (n=30: t3 e t4)



Pela análise dos dados constantes no gráfico 34, podemos verificar que 30 dos inquiridos das turmas t3 e t4 revelam que realizam a autoavaliação através da ficha dada pelo (a) professor(a), apesar de 17 dos inquiridos referir que também o faz nos manuais escolares e nas fichas de avaliação.

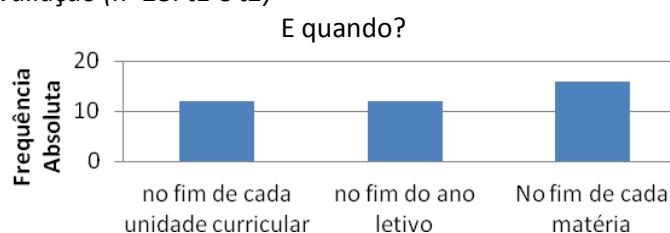
Em síntese, do total dos inquiridos, 42 destes reconhecem realizar a autoavaliação através da ficha fornecida pelo(a) professor(a) e 45 dos inquiridos entendem realizar autoavaliação através de outras formas, nomeadamente, oralmente, nos manuais e nas fichas de avaliação. De acordo com os dados recolhidos, parece evidente uma busca por

parte dos alunos no sentido de monitorizarem de forma continuada e de várias formas a sua aprendizagem. Esta postura parece ir ao encontro do defendido por Dias (2008) quando refere que a autoavaliação conduz o aluno ao desenvolvimento da sua capacidade de autoquestionamento.

No sentido de identificar indiretamente os momentos em que os inquiridos realizam a autoavaliação, apresentam-se seguidamente os respetivos dados nos gráficos 35 e 36.

Gráfico 35

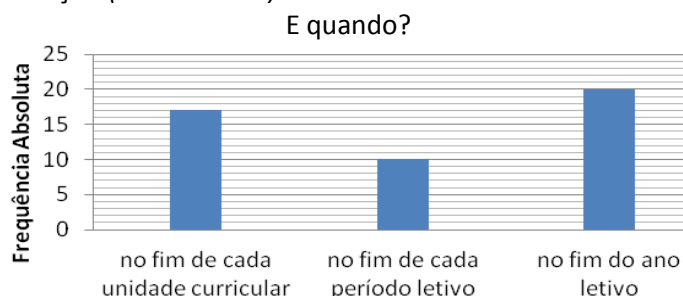
Momentos de autoavaliação (n=28: t1 e t2)



A análise dos dados apresentados no gráfico 35 indica que, no respeitante aos momentos de autoavaliação, os 16 inquiridos da turma t1 definem o fim de cada matéria como principal momento de prática de autoavaliação, sendo que os 12 inquiridos da turma t2 apontam o final de cada unidade curricular e o final do ano letivo como principais momentos de prática de autoavaliação.

Gráfico 36

Momentos de autoavaliação (n=30: t3 e t4)



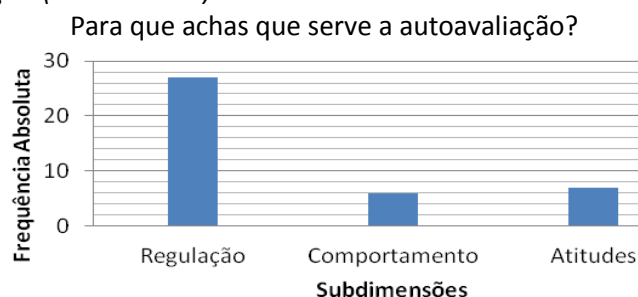
Pela análise dos dados referidos no gráfico 36, 17 dos inquiridos das turmas t3 e t4 identificam o fim da cada unidade curricular como momento de prática de autoavaliação, dez identificam o fim de cada período letivo e 20, o final do ano letivo como momentos de prática de autoavaliação.

Em síntese, do total dos inquiridos, 32 destes identificam o final do ano letivo como principal momento de prática de autoavaliação. Esta visão parece ir de encontro às práticas decorrentes do que se encontra legislado, nomeadamente no despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, já anteriormente focado, dando-nos a impressão de que ainda prevalece uma visão que nos parece restrita sobre o conceito de autoavaliação aplicado por muitos docentes e que consiste no preenchimento de uma ficha de registo da opinião. Neste contexto, e na perspetiva de Dias (2008), se o documento for arquivado sem que haja momentos de reflexão, a autoavaliação, se assim entendida, não estará ao serviço da aprendizagem.

No sentido de identificar indiretamente a perspetiva dos inquiridos relativamente à função da autoavaliação, apresentam-se os dados nos gráficos 37 e 38.

Gráfico 37

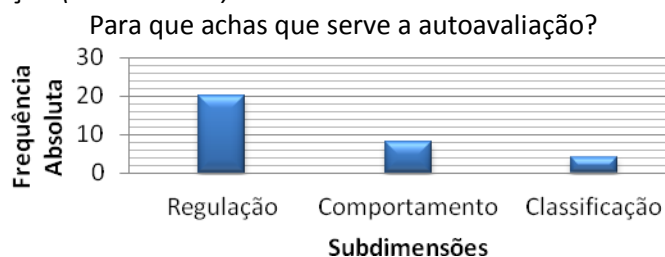
Função da autoavaliação (n=28: t1 e t2)



De acordo com o gráfico 37, em relação às finalidades da autoavaliação, 27 dos inquiridos das turmas t1 e t2 reconhecem à autoavaliação, principalmente, uma função de regulação. As atitudes e o comportamento são subdimensões que também são apontadas em relação à função da autoavaliação, por seis e sete inquiridos, respetivamente.

Gráfico 38

Função da autoavaliação (n=30: t3 e t4)



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 38, em relação às finalidades da autoavaliação, 20 dos inquiridos das turmas t3 e t4 reconhecem à autoavaliação, principalmente, uma função de regulação. O comportamento e as atitudes são subdimensões que também são atribuídas à função da autoavaliação, por oito e quatro inquiridos, respetivamente.

Em síntese, do total dos inquiridos, 47 destes atribuem à autoavaliação uma função essencialmente de regulação. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Santos (2002), quando refere que a autoavaliação é o processo por excelência da regulação. A mesma autora refere que Nunziati (1990) aponta algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens, quando comparado com a regulação externa levada a cabo pelo professor, uma vez que o percurso de aprendizagem do aluno não segue a lógica da disciplina nem a do professor, a transmissão de conhecimentos por parte do professor não implica a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno e que será o próprio aluno que deverá ultrapassar os seus próprios erros.

4.3.2.1. Síntese da análise do questionário efetuado aos alunos

Os resultados do questionário efetuado aos alunos permitem verificar que, em relação à caracterização pessoal, predominam os alunos com oito anos de idade e estão representados em igual número no que diz respeito ao género. São, na totalidade, 58 alunos do terceiro ano de escolaridade do 1.º CEB.

Quanto às perceções práticas de autoavaliação dos alunos, os dados indicam que, do total dos inquiridos, 51 destes percecionam a autoavaliação como um momento para o aluno pensar sobre o que aprendeu, 45 dos inquiridos consideram que a autoavaliação tem como finalidade ajudar a estudar melhor. Quanto ao direcionamento da autoavaliação, 49 dos inquiridos consideram que a autoavaliação deve incidir sobre a forma como o aluno vai aprendendo e 42 dos inquiridos concordam que a autoavaliação deve ser aplicada no final do ano letivo. Relativamente à realização da autoavaliação, 47 dos inquiridos concordam que a autoavaliação deve ser realizada pelo aluno, sozinho e 41 dos inquiridos defendem que a realização da autoavaliação deve ter lugar em ambiente de sala de aula. Do total dos inquiridos, 42 destes reconhecem realizar a autoavaliação

através da ficha fornecida pelo(a) professor(a) e 45 dos inquiridos entendem realizar autoavaliação através de outras formas, nomeadamente, oralmente, nos manuais e nas fichas de avaliação. Dos inquiridos, 32 destes identificam o final do ano letivo como principal momento de prática de autoavaliação e 47 dos inquiridos atribuem à autoavaliação uma função essencialmente de regulação.

Em suma, e de acordo com os dados recolhidos podemos verificar que empregando a autoavaliação e a reflexão, os alunos aprendem a avaliar a própria aprendizagem visando ao seu aperfeiçoamento. Parece-nos também evidente que, para se tornarem avaliadores competentes da sua aprendizagem, os alunos precisam de ter a oportunidade de ajudar a criar a definição de trabalho de qualidade, de comentários constantes e a oportunidade de corrigir ou ajustar o seu desempenho. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Barbosa e Alaiz (1994) quando referem que, por meio da autoavaliação, os alunos tornam-se mais responsáveis pela sua evolução educacional, mais reflexivos, autónomos, motivados e eficientes.

Na perspetiva dos mesmos autores, sob esta forma, a autoavaliação irá basear-se na regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem. Existirá antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso praticados e busca de soluções alternativas.

4.4 Aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento

Como foi referido anteriormente, as turmas t3 e t4 apenas foram submetidas ao instrumento de autoavaliação do agrupamento (anexo 1). Este foi aplicado pelos respetivos professores aos 30 alunos das referidas turmas participantes no estudo. A sua aplicação verificou-se nos finais do 1.º e 2.º períodos letivos, em dezembro de 2011 e março de 2012, respetivamente, em espaço de sala de aula. Resultante da análise das respostas dadas pelos alunos, apresentamos, seguidamente, algumas tabelas que permitem ilustrar e apresentar a frequência das suas práticas de autoavaliação.

Conforme já foi referido, a ficha de autoavaliação apresentava-se dividida em seis parâmetros, “1. A minha pontualidade”, “2. A minha assiduidade”, “3. A minha

participação na aula”, “4. O meu cumprimento de regras na sala de aula”, “5. A minha organização do trabalho”, “6. Os meus conhecimentos”.

Na tabela 5 apresentamos os resultados referentes ao ponto 1 da ficha de autoavaliação: “a minha pontualidade”.

Tabela 5

A minha pontualidade (n=30: t3 e t4)

1. A minha pontualidade											
Chego sempre a horas às aulas.				Por vezes, chego atrasado às aulas.				Nunca chego a horas às aulas.			
1.º período		2.º período		1.º período		2.º período		1.º período		2.º período	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17	56.7	19	63.3	13	43.3	11	36.7	0	0	0	0

Das três possibilidades de respostas a pela análise dos resultados apresentados na tabela 5, podemos constatar que no 1.º período, 56,7% dos inquiridos e 63,3%, no 2.º período, assumem ser pontuais. De realçar que houve uma pequena evolução positiva do 1.º para o 2.º período em relação à pontualidade. Dos inquiridos, 43,3% referem que no 1.º período, por vezes, chegam atrasados às aulas e no 2.º período são 36,7% que o assumem. Podemos também constatar que não há qualquer aluno que refira que nunca chega a horas às aulas.

A tabela 6 apresenta os resultados obtidos em relação ao ponto 2 da ficha de autoavaliação: “a minha assiduidade”.

Tabela 6

A minha assiduidade (n=30: t3 e t4)

2. A minha assiduidade											
Nunca faltei às aulas.				Só faltei por motivos justificados pelo meu Encarregado de Educação.				Falto frequentemente às aulas.			
1.º período		2.º período		1.º período		2.º período		1.º período		2.º período	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5	16.7	5	16.7	25	83.3	25	83.3	0	0	0	0

De acordo com os resultados obtidos e conforme é apresentado na tabela 6, podemos verificar que tanto no 1.º como no 2.º período, 83,3% dos inquiridos consideram ser assíduos, tendo faltado apenas por razões justificáveis pelo encarregado

de educação e 16,7% dos inquiridos assumem nunca ter faltado às aulas. Mais uma vez se constata que nenhum aluno afirma ter faltado frequentemente às aulas.

Em síntese, pelos dados recolhidos, os inquiridos autoavaliam-se como sendo pontuais e assíduos, algo que pode indiciar o conhecimento dos seus deveres, estabelecidos no Estatuto do Aluno (lei n.º 51/2012 de 5 de setembro). De acordo com a legislação em vigor, o aluno tem o dever de ser assíduo, pontual e interessado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares. A mesma lei também realça o papel dos pais e encarregados de educação dos alunos menores de idade, responsabilizando-os pelo cumprimento dos deveres de pontualidade e assiduidade.

Na tabela 7 apresentamos os resultados relativos ao ponto 3 da ficha de autoavaliação: “a minha participação na aula”.

Tabela 7

A minha participação na aula (n=30: t3 e t4)

3. A minha participação na aula	1.º período						2.º período					
	Nunca		Às vezes		Sempre		Nunca		Às vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Participo na aula por iniciativa própria, com ordem e sem interromper ninguém.	3	10	18	60	9	30	0	0	20	66.7	10	33.3
Só participo na aula quando o(a) professor(a) me coloca uma questão.	10	33.3	9	30	11	36.7	14	46.7	7	23.3	9	30
Frequentemente interrompo o professor ou os colegas com as minhas intervenções.	6	20	23	76.7	1	3.3	11	36.7	19	63.3	0	0

Podemos constatar, e de acordo com o apresentado na tabela 7, que o 1.º período, 30% dos inquiridos consideram participar sempre na aula por iniciativa própria, com ordem e sem interromper ninguém, 60% dos inquiridos reconhecem que isso se verifica apenas às vezes e 10% assumem que essa situação nunca se verifica. No 2.º período, 33,3% dos inquiridos referem que participa sempre na aula por iniciativa própria, com ordem e sem interromper ninguém e 66,7% dos inquiridos consideram que isso se verifica, por vezes. Relativamente a só participar na aula quando o (a) professor(a) coloca uma questão, no 1.º período, 36,7% dos inquiridos assumem que o faz sempre, 30% reconhecem que o faz às vezes e 33,3% consideram que isso nunca acontece. No 2.º

período, 30% dos inquiridos reconhecem que apenas participam na aula quando o (a) professor(a) coloca uma questão, 23,3% assumem que isso acontece às vezes e 46,7% consideram que isso nunca acontece. Quanto a reconhecer que frequentemente interrompem o professor ou os colegas com as suas intervenções, no 1.º período, 3,3% dos inquiridos assumem fazê-lo sempre, 76,7% reconhecem fazê-lo às vezes e 20% dos inquiridos assumem nunca fazê-lo. No 2.º período, 63,3% reconhecem, por vezes, interromper frequentemente o professor ou os colegas com as suas intervenções e 36,7% dos inquiridos assumem nunca fazê-lo.

Em síntese, pela análise dos dados apresentados, podemos constatar que do 1.º período para o 2.º período, em relação à participação na aula por iniciativa própria, com ordem e sem interromper ninguém, o valor no parâmetro *sempre* aumenta e verifica-se a correspondente diminuição nos parâmetros *às vezes* e *nunca*, algo que pode indiciar uma maior preocupação por parte dos alunos em tornarem-se mais participativos na aula, respeitando as regras de participação oral. Os aspetos expostos mostram que é importante estudar a comunicação oral na sala de aula. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Verde (2011) quando refere que é fundamental que o aluno se saiba expressar corretamente nas diferentes situações comunicativas.

Na tabela 8 apresentam-se os dados relativos ao ponto 4 da ficha de autoavaliação: “o meu cumprimento de regras na sala de aula”.

Tabela 8

O meu cumprimento de regras na sala de aula (n=30: t3 e t4)

4. O meu cumprimento de regras na sala de aula	1.º período						2.º período					
	Nunca		Às vezes		Sempre		Nunca		Às vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
No início da aula entro, sento-me e preparo-me para trabalhar.	2	6.7	6	20	22	73.3	0	0	13	43.3	17	56.7
Estou, normalmente, concentrado e atento às aulas.	2	6.7	17	56.7	11	36.7	1	3.3	19	63.3	10	33.3
Respeito as opiniões e intervenções dos outros nas aulas.	4	13.3	8	26.7	18	60	2	6.7	11	36.7	17	56.7
Aceito as decisões do grupo, mesmo que diferentes das minhas.	3	10	8	26.7	19	63.3	0	0	9	30	21	70
Só arrumo os meus materiais após a autorização do (a) professor(a).	1	3.3	5	16.7	24	80	4	13.3	4	13.3	22	73.3
Ao sair da sala de aula, deixo o meu lugar limpo e arrumado.	4	13.3	9	30	17	56.7	2	6.7	10	33.3	18	60

De acordo com os resultados apresentados na tabela 8, podemos verificar que no respeitante ao 1.º período, 73,3% dos inquiridos consideram sentar-se e preparar-se para trabalhar no início das aulas, 20% assumem que isso apenas acontece às vezes e 6,7% admitem que isso nunca acontece. Em relação a considerar-se normalmente concentrado e atento às aulas, 36,7% admitem sê-lo sempre, 56,7% consideram que isso acontece apenas por vezes e 6,7% assumem que isso nunca acontece. Dos inquiridos, 60% admitem ser sempre respeitadores das opiniões e intervenções dos outros nas aulas, 26,7% reconhecem que isso acontece apenas por vezes e 13,3% respondem que isso nunca acontece. Em relação a aceitar as decisões do grupo, mesmo que diferentes das suas, 63,3% dos inquiridos assumem fazê-lo sempre, 26,7% reconhecem fazê-lo apenas às vezes e 10% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. No respeitante a apenas arrumar os materiais após a autorização do(a) professor(a), 80% dos inquiridos assumem fazê-lo sempre, 16,7% reconhecem que isso apenas acontece às vezes e 3,3% dos inquiridos reconhecem nunca fazê-lo. Finalmente, 56,7% dos inquiridos entendem que deixam sempre o lugar arrumado e limpo quando saem da sala de aula, 30% assumem apenas fazê-lo às vezes e 13,3% admitem que isso nunca acontece.

Relativamente ao 2.º período, podemos verificar que 56,7% dos inquiridos consideram sentar-se e preparar-se para trabalhar no início das aulas, 43,3% assumem que isso apenas acontece às vezes e nenhum aluno admite que isso nunca acontece. Em relação a considerar-se normalmente concentrado e atento às aulas, 33,3% admitem sê-lo sempre, 63,3% consideram que isso acontece apenas por vezes e 3,3% assumem que isso nunca acontece. Dos inquiridos, 56,7% admitem ser sempre respeitadores das opiniões e intervenções dos outros nas aulas, 36,7% reconhecem que isso acontece apenas por vezes e 6,7% respondem que isso nunca acontece. Em relação a aceitar as decisões do grupo, mesmo que diferentes das suas, 70% dos inquiridos assumem fazê-lo sempre, 30% reconhecem fazê-lo apenas às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. No respeitante a apenas arrumar os materiais após a autorização do(a) professor(a), 73,3% dos inquiridos assumem fazê-lo sempre, 13,3% reconhecem que isso apenas acontece às vezes e 13,3% dos inquiridos reconhecem nunca fazê-lo. Finalmente, 60% dos inquiridos entendem que deixam sempre o lugar arrumado e limpo

quando saem da sala de aula, 33,3% assumem apenas fazê-lo às vezes e 6,7% admitem que isso nunca acontece.

Em síntese, pela análise dos resultados, podemos verificar uma evolução positiva de resultados no parâmetro *sempre*, de 63,3% no 1.º período para 70% no 2.º período, relativamente à aceitação das decisões do grupo, denotando-se um maior espírito de grupo e de 56,7% para 60% em relação a deixar o lugar limpo e arrumado. Em relação aos restantes valores do mesmo parâmetro, denota-se uma pequena diminuição em todos eles do 1.º para o 2.º período. De acordo com Verde (2011), no início do ano letivo, o professor deve estabelecer, em conjunto com os alunos, as regras básicas de comunicação, que devem ser respeitadas por todos. A sua função será a de observar o seu cumprimento para que se mantenha, na sala de aula, um clima favorável à aprendizagem.

Na tabela 9 demonstram-se os resultados obtidos em relação ao ponto 5 da ficha de autoavaliação: “a minha organização do trabalho”.

Tabela 9

A minha organização do trabalho (n=30: t3 e t4)

5. A minha organização do trabalho	1.º período						2.º período					
	Nunca		Às vezes		Sempre		Nunca		Às vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Trago sempre o material necessário para as aulas.	0	0	12	40	18	60	0	0	18	60	12	40
Tenho os cadernos diários limpos e organizados.	1	3.3	7	23.3	22	73.3	1	3.3	9	30	20	66.7
Colaboro com o meu trabalho e ideias nas atividades do grupo.	2	6.7	7	23.3	21	70	0	0	3	10	27	90
Faço os trabalhos de casa.	0	0	4	13.3	26	86.7	0	0	7	23.3	23	76.7
Realizo, sozinho, as tarefas escolares.	1	3.3	12	40	17	56.7	3	10	12	40	15	50
Perante as dificuldades escolares, procuro ultrapassá-las sem recorrer à ajuda contínua de outras pessoas.	6	20	13	43.3	11	36.7	1	3.3	10	33.3	19	63.3

Pela análise dos dados constantes na tabela 9 e no que diz respeito a este ponto, podemos constatar que relativamente ao 1.º período, 60% dos inquiridos consideram que são sempre portadores do material necessário para as aulas, 40% assumem que apenas cumprem esse pressuposto às vezes e nenhum aluno reconhece que isso nunca acontece. Já em relação ao 2.º período, já são apenas 40% dos inquiridos a considerarem ser

sempre portadores do material necessário para as aulas, 60% assumem que apenas cumprem esse pressuposto às vezes e nenhum aluno reconhece que isso nunca acontece. No que diz respeito à organização dos cadernos diários, no 1.º período, 73,3% dos inquiridos consideram tê-los sempre limpos e organizados, 23,3% assumem que isso apenas acontece às vezes e 3,3% reconhecem que isso nunca acontece. Relativamente ao 2.º período, 66,7% dos inquiridos consideram ter sempre limpos e organizados, 30% assumem que isso apenas acontece às vezes e 3,3% reconhecem que isso nunca acontece. Quando questionados sobre a sua colaboração em termos de trabalho e ideias nas atividades de grupo, verifica-se uma evolução do 1.º para o 2.º período. Dos inquiridos, no 1.º período, 70% assumem colaborar sempre com o seu trabalho e ideias nas atividades do grupo, 23,3% reconhecem apenas fazê-lo às vezes e 6,7% dos inquiridos admitem que isso nunca se verifica. No respeitante ao 2.º período, 90% dos inquiridos assumem colaborar sempre com o seu trabalho e ideias nas atividades do grupo, 10% reconhecem apenas fazê-lo às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca se verifica. Relativamente à realização dos trabalhos de casa, no 1.º período, 86,7% dos inquiridos assumem cumprir sempre essa tarefa, 13,3% apenas às vezes e nenhum aluno reconhece que isso nunca acontece. No que concerne ao 2.º período, 76,7% dos inquiridos reconhecem cumprir sempre essa tarefa, 23,3% apenas às vezes e nenhum aluno assume que isso nunca acontece. No respeitante ao desenvolvimento de tarefas escolares de forma autónoma, no 1.º período, 56,7% dos inquiridos assumem manter sempre essa postura, 40% reconhecem fazê-lo apenas às vezes e 3,3% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. Em relação ao 2.º período, 50% dos inquiridos assumem manter sempre essa postura, 40% apenas às vezes e 10% dos inquiridos reconhecem que isso nunca acontece. Conforme se pode constatar, estes valores apresentaram um ligeiro decréscimo do 1.º para o 2.º momento de avaliação. Quando questionados se perante as dificuldades escolares, os inquiridos procuram ultrapassá-las sem recorrer à ajuda contínua de outras pessoas, no 1.º período, 36,7% dos inquiridos reconhecem fazê-lo sempre, 43,3% assumem apenas fazê-lo às vezes e 20% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. É de salientar que os inquiridos, conforme

se pode constatar, apresentaram uma evolução muito positiva, passando de 36,7% no 1.º período para 63,3% no 2.º período no parâmetro *sempre*.

Na tabela 10 apresentam-se os resultados referentes ao ponto 6 da ficha de autoavaliação: “os meus conhecimentos”.

Tabela 10

Os meus conhecimentos (n=30: t3 e t4)

6. Os meus conhecimentos	1.º período						2.º período					
	Nunca		Às vezes		Sempre		Nunca		Às vezes		Sempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Participo na planificação e realização dos trabalhos.	0	0	7	23.3	23	76.7	0	0	5	16.7	25	83.3
Adoto estratégias adequadas a resolver problemas.	0	0	9	30	21	70	2	6.7	16	53.3	12	40
Sou capaz de pesquisar, seleccionar e organizar a informação que recolho.	0	0	6	20	24	80	0	0	5	16.7	25	83.3
Trabalho individualmente de forma autónoma, responsável e criativa.	5	16.7	9	30	16	53.3	0	0	13	43.3	17	56.7
Trabalho em grupo de forma autónoma, responsável e criativa.	1	3.3	7	23.3	22	73.3	1	3.3	11	36.7	18	60
Uso corretamente a Língua Portuguesa (pontuação, ortografia,...).	3	10	11	36.7	16	53.3	0	0	16	53.3	14	46.7
Leio sem dificuldades.	0	0	10	33.3	20	66.7	1	3.3	7	23.3	22	73.3
Compreendo e interpreto o que leio.	0	0	13	43.3	17	56.7	1	3.3	8	26.7	21	70
Aplico os conhecimentos adquiridos.	1	3.3	9	30	20	66.7	2	6.7	11	36.7	17	56.7

De acordo com o apresentado na tabela 10, podemos constatar que, relativamente ao 1.º período, 76,7% dos inquiridos assumem que participam sempre na planificação e realização dos trabalhos, 23,3% apenas às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. Em relação a adotar estratégias adequadas a resolver problemas, 70% dos inquiridos assumem que o fazem sempre, 30% apenas às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. Relativamente a serem capazes de pesquisar, seleccionar e organizar sempre a informação que recolhem, 80% dos inquiridos admitem que isso acontece sempre, 20% somente às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. No que diz respeito a trabalhar individualmente de forma autónoma, responsável e criativa, 53,3% dos inquiridos assumem que adotam sempre essa postura, 30% reconhecem que somente o fazem às vezes e 16,7% dos inquiridos admitem que isso nunca se verifica. Quando questionados sobre o trabalho em grupo de forma autónoma, responsável e criativa, 73,3% dos inquiridos reconhecem fazê-lo sempre, 23,3% apenas às vezes e 3,3% dos inquiridos

assumem que isso nunca acontece. Quanto ao uso correto da Língua Portuguesa, 53,3% dos inquiridos admitem que isso se verifica sempre, 36,7% somente às vezes e 10% dos inquiridos assumem que isso nunca ocorre. Em relação a ler sem dificuldades, 66,7% dos inquiridos reconhecem que isso sucede sempre, 33,3% apenas às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. No que diz respeito a compreender e interpretar o que é lido, 56,7% dos inquiridos assumem que isso ocorre sempre, 43,3% somente às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. Quanto a aplicar os conhecimentos adquiridos, 66,7% dos inquiridos assumem que o fazem sempre, 30% reconhecem que o fazem apenas às vezes e 3,3% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. Relativamente ao 2.º período podemos constatar que 83,3% dos inquiridos assumem que participam sempre na planificação e realização dos trabalhos, 16,7% apenas às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. Em relação a adotar estratégias adequadas a resolver problemas, 40% dos inquiridos assumem que o fazem sempre, 53,3% apenas às vezes e 6,7% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. Relativamente a serem capazes de pesquisar, selecionar e organizar sempre a informação que recolhem, 83,3% dos inquiridos admitem que isso acontece sempre, 16,7% somente às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca acontece. No que diz respeito a trabalhar individualmente de forma autónoma, responsável e criativa, 56,7% dos inquiridos assumem que adotam sempre essa postura, 43,3% reconhecem que somente o fazem às vezes e nenhum dos inquiridos admite que isso nunca se verifica. Quando questionados sobre o trabalho em grupo de forma autónoma, responsável e criativa, 60% dos inquiridos reconhecem fazê-lo sempre, 36,7% apenas às vezes e 3,3% dos inquiridos assumem que isso nunca acontece. Quanto ao uso correto da Língua Portuguesa, 46,7% dos inquiridos admitem que isso se verifica sempre, 53,3% somente às vezes e nenhum dos inquiridos assume que isso nunca ocorre. Em relação a ler sem dificuldades, 73,3% dos inquiridos reconhecem que isso sucede sempre, 23,3% apenas às vezes e 3,3% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. No que diz respeito a compreender e interpretar o que é lido, 70% dos inquiridos assumem que isso ocorre sempre, 26,7% somente às vezes e 3,3% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece. Quanto a aplicar os conhecimentos adquiridos, 56,7%

dos inquiridos assumem que o fazem sempre, 36,7% reconhecem que o fazem apenas às vezes e 6,7% dos inquiridos admitem que isso nunca acontece.

De acordo com os dados recolhidos, destaca-se o acentuado decréscimo no ponto da adoção de estratégias adequadas a resolver problemas (70% no 1.º período para 40% no 2.º período).

4.4.1. Síntese da análise da aplicação do instrumento de autoavaliação do agrupamento

Os dados indiciam que os alunos se autoavaliam como tendo grande sentido de responsabilidade em relação ao cumprimento dos horários escolares e também permitem constatar que não há qualquer aluno que refira faltar frequentemente às aulas, algo que poderá indiciar respeito pelos deveres dos alunos estipulado em lei.

A análise dos dados recolhidos indicia que os inquiridos encaram a participação na aula de forma autónoma com alguma hesitação e que frequentemente apenas participam quando solicitados pelo professor. Indiciam também que os inquiridos percecionam um elevado grau de cumprimento das regras na sala de aula e respeito pela figura do professor.

Os dados apresentados indicam também que os inquiridos se autoavaliam como organizados, colaboradores, cumpridores em relação às tarefas marcadas para casa e autónomos e que se consideram participantes ativos na planificação e realização dos trabalhos, na realização de pesquisas, na adoção de estratégias, tanto no trabalho individual como de grupo e que se pensam capazes de aplicar os seus conhecimentos.

Em síntese, podemos constatar uma evolução positiva na maioria dos parâmetros do 1.º para o 2.º período. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Sobral (2007) quando atribui às escolas o dever de fomentar um ambiente democrático, favorável ao desenvolvimento nos alunos e das competências necessárias para o exercício do direito de participação. Para tal e de acordo com a mesma autora, é necessário criar oportunidades para que as crianças possam praticar e desenvolver essas competências.

4.5 Aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção

A análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento conduziu a uma reformulação do mesmo (anexo 5) no sentido de se tornar um instrumento promotor de emancipação dos alunos e da regulação da sua aprendizagem, como foi referido anteriormente. A sua implementação aos alunos das turmas t1 e t2 ocorreu em três momentos: dezembro de 2011, fevereiro e março de 2012.

Para uma análise mais sistematizada dos resultados, apresentamos, seguidamente, algumas tabelas e gráficos que permitem ilustrar e esclarecer a frequência das práticas de autoavaliação dos alunos das turmas t1 e t2 (n=28).

Os inquiridos puderam expressar as suas opiniões segundo os parâmetros *nunca*, *algumas vezes*, *quase sempre* e *sempre*. Apenas quando questionados “há temas/conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...” a resposta era aberta. Após a realização do 1.º momento de autoavaliação, verificou-se que um grande número de alunos não respondeu às questões de resposta aberta e optou-se por levar a cabo uma alteração na ficha de autoavaliação (anexo 6), transformando essas questões em resposta de escolha múltipla.

Nos gráficos 39 a 42 apresentamos os resultados referentes ao ponto 1.1 da ficha de autoavaliação “pontualidade e assiduidade” inserido no parâmetro “atitudes e comportamentos”. Os resultados apresentados referem-se às questões “chego sempre a horas à escola” e “falto à escola sem um motivo importante”.

Gráfico 39

Ponto 1.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Chego sempre a horas à escola.

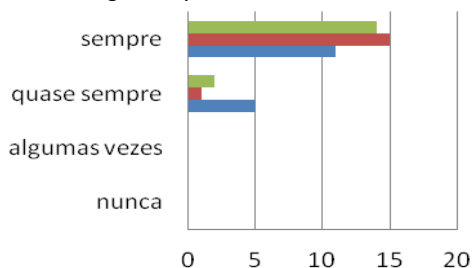
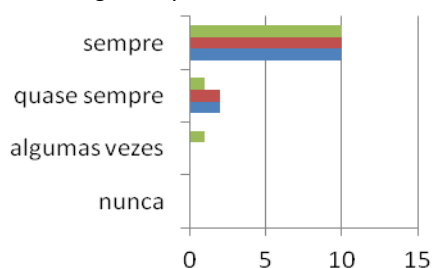


Gráfico 40

Ponto 1.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Chego sempre a horas à escola.



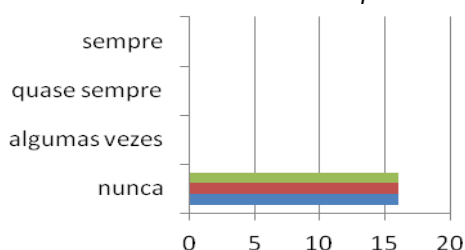
Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 39, quando questionados em relação à sua pontualidade, 11 dos inquiridos da turma t1 assumem, num 1.º momento de autoavaliação, que são sempre pontuais e cinco consideram-se quase sempre pontuais. Num 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos consideram ser sempre pontuais e um reconhece ser quase sempre pontual. No 3.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos assumem ser sempre pontuais e dois consideram ser quase sempre pontuais.

De acordo com o apresentado no gráfico 40, 10 dos inquiridos da turma t2 assumem, nos 1.º e 2.º momentos de autoavaliação, que são sempre pontuais e dois consideram-se quase sempre pontuais. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem ser sempre pontuais, um considera-se quase sempre pontual e um reconhece que apenas é pontual algumas vezes.

Gráfico 41

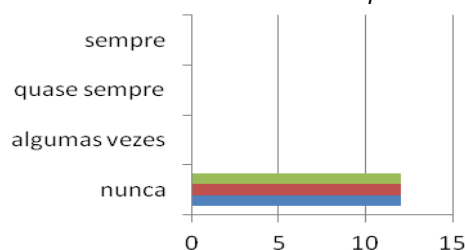
Ponto 1.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Falto à escola sem um motivo importante.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 42

Ponto 1.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Falto à escola sem um motivo importante.



Pela análise dos resultados apresentados nos gráficos 41 e 42, relativamente ao ponto 1.1 da ficha de autoavaliação, verifica-se que os 16 inquiridos da turma t1 e os 12 inquiridos da turma t2 assumem que não faltam à escola sem um motivo importante.

Em síntese, a maioria dos inquiridos, quando questionados sobre a sua pontualidade e assiduidade, referem ser pontuais e assíduos. Esta atitude parece evidenciar uma postura responsável e cumpridora das regras da pontualidade e assiduidade presentes na lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, na qual se encontram estipulados os direitos e os deveres do aluno. O dever de assiduidade e pontualidade implica para o aluno a presença e a pontualidade nos locais onde se desenvolva o

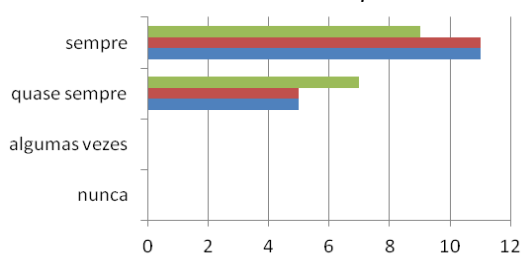
trabalho escolar, munido do material necessário, adotando uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada.

Através dos gráficos 43 a 56 podemos observar os resultados obtidos em relação ao ponto 1.2 da ficha de autoavaliação “nos espaços abertos da escola”.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 43 a 46 apresentam as respostas dadas às questões “mantenho a sala limpa” e “depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados”.

Gráfico 43

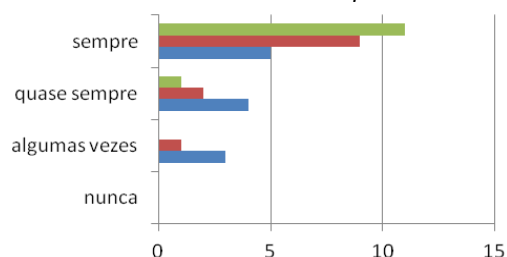
Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Mantenho a sala limpa.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 44

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Mantenho a sala limpa.

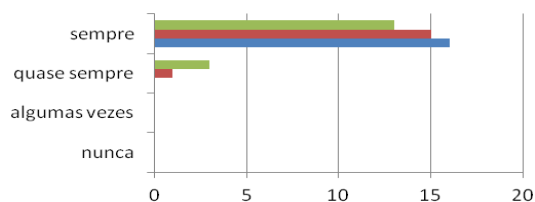


Pela análise dos dados constantes no gráfico 43, quanto às atitudes dos inquiridos em relação à boa manutenção da sala de aula, 11 dos inquiridos da turma t1 assumem, nos 1.º e 2.º momentos de autoavaliação, ser sempre cumpridores, e cinco reconhecem que o são quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos admitem manter sempre a sala limpa e sete dos inquiridos reconhecem que cumprem esta regra quase sempre.

De acordo com o apresentado no gráfico 44, cinco dos inquiridos da turma t2 reconhecem, num 1.º momento de autoavaliação, que mantêm sempre a sala limpa, quatro dos inquiridos admitem que o fazem quase sempre e três assumem que apenas cumprem esta regra algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos assumem que mantêm sempre a sala limpa, dois dos inquiridos reconhecem que isso acontece quase sempre e um admite que apenas cumpre essa regra algumas vezes. Num 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos assumem que mantêm sempre a sala limpa e um reconhece que cumpre essa regra quase sempre.

Gráfico 45

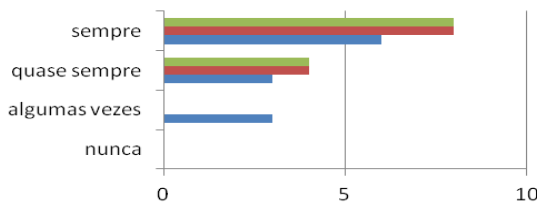
Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Gráfico 46

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados.



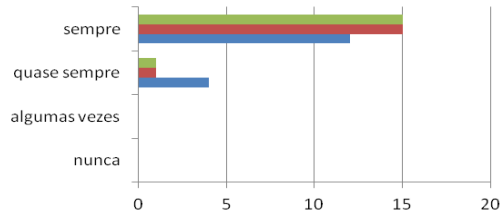
De acordo com os dados apresentados no gráfico 45, no que diz respeito a deixar os materiais arrumados, 16 dos inquiridos da turma t1 reconhecem, no 1.º momento de autoavaliação, que o fazem sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos assumem que o fazem sempre e um reconhece que isso acontece quase sempre. Num 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos assumem que deixam sempre os materiais arrumados, depois de trabalhar e três reconhecem que isso se verifica quase sempre.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 46, relativamente às respostas dos inquiridos da turma t2, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos consideram que deixam sempre os materiais arrumados, depois de trabalhar, três reconhecem que o fazem quase sempre e três assumem que isso apenas acontece algumas vezes. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, oito dos inquiridos consideram que deixam sempre os materiais arrumados, depois de trabalhar e quatro reconhecem que o fazem quase sempre.

Os gráficos 47 a 50 apresentam os resultados referentes às questões “quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo” e “no refeitório, porto-me bem”.

Gráfico 47

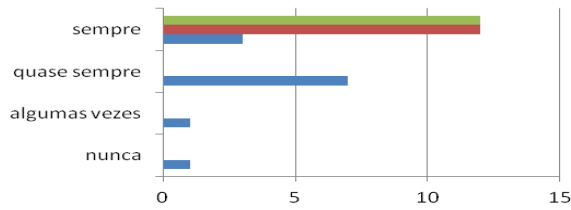
Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Gráfico 48

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo.



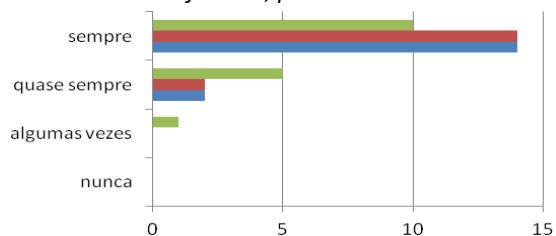
De acordo com os dados apresentados no gráfico 47, num 1.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos da turma t1 admitem deixar sempre o recreio limpo quando acabam de brincar e quatro assumem que isso acontece quase sempre. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, 15 dos inquiridos consideram que deixam sempre o recreio limpo, quando acabam de brincar e um reconhece que isso se verifica quase sempre.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 48, três dos inquiridos da turma t2 assumem, num 1.º momento de autoavaliação, que deixam sempre o recreio limpo quando acabam de brincar, sete reconhecem que isso acontece quase sempre, um dos inquiridos assume cumprir essa regra algumas vezes e um que refere que isso nunca acontece. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 assumem que deixam sempre o recreio limpo quando acabam de brincar.

Gráfico 49

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

No refeitório, porto-me bem.

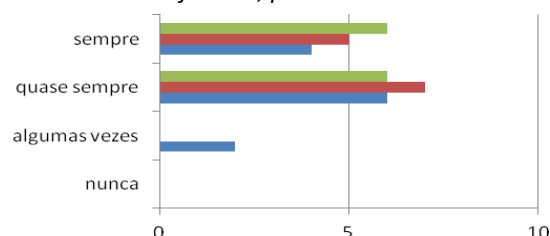


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 50

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

No refeitório, porto-me bem.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 49, nos 1.º e 2.º momentos de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 dizem cumprir sempre as regras de boa convivência no refeitório e dois reconhecem cumprir essas regras quase sempre. Num 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem cumprir sempre as regras no refeitório, cinco dos inquiridos reconhecem fazê-lo quase sempre e um dos inquiridos considera que apenas o faz algumas vezes. Relativamente aos dados recolhidos junto da turma t1, verifica-se um decréscimo no cumprimento das regras no refeitório ao longo dos três momentos de autoavaliação.

De acordo com os dados constantes no gráfico 50, num 1.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos da turma t2 assumem cumprir sempre as regras de

boa convivência no refeitório, seis reconhecem cumprir essas regras quase sempre e dois dos inquiridos admitem que isso apenas se verifica algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem ser sempre cumpridores das regras no refeitório e sete reconhecem cumpri-las quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos assumem cumprir sempre as regras no refeitório e seis autoavaliaram-se como sendo quase sempre cumpridores dessas mesmas regras.

Os gráficos 51 a 54 apresentam os resultados referentes às questões “depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo” e “quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei”.

Gráfico 51

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo.

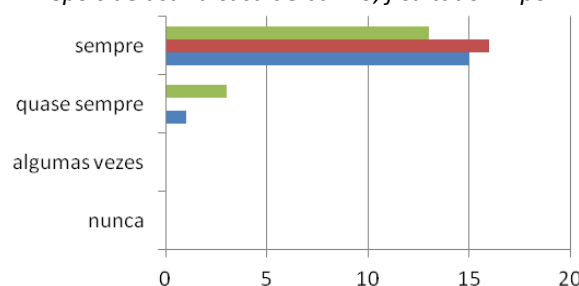
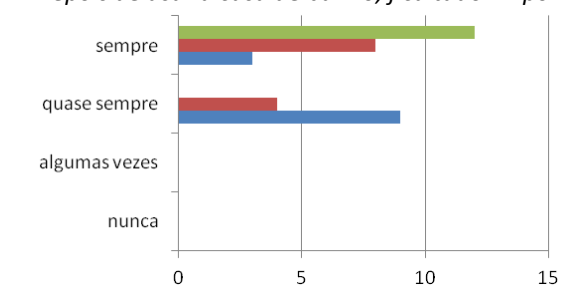


Gráfico 52

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados apresentados no gráfico 51, no respeitante ao cumprimento das regras de higiene na casa de banho, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1 referem que o fazem sempre e um assume que isso se verifica quase sempre. Num 2.º momento de autoavaliação, os 16 inquiridos da turma assumem cumprir sempre as regras de higiene e no 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos reconhecem ser sempre cumpridores das regras de higiene e três dos inquiridos assumem que o são quase sempre.

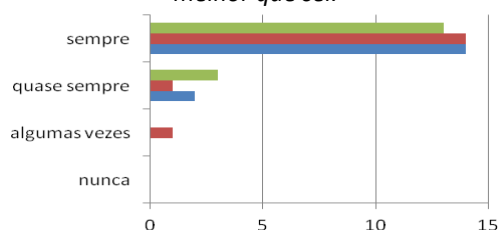
Pela análise dos dados constantes no gráfico 52, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 assumem cumprir sempre as regras de higiene e nove assumem que o cumprimento das regras acontece quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem ser sempre cumpridores das regras de higiene e quatro assumem sê-lo quase sempre. No 3.º momento de

autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 autoavaliam-se como sendo sempre cumpridores das regras de higiene na casa de banho.

Em síntese, os dados indiciam que, quando questionados sobre a manutenção da sala limpa, da arrumação dos materiais, depois de serem usados, da manutenção do recreio limpo e do cumprimento de regras no refeitório e na casa de banho, os inquiridos mostram-se cumpridores. Esta postura denota respeito pelos espaços e materiais escolares, evidenciando que as regras terão sido negociadas por todos os elementos da comunidade escolar, indo ao encontro ao defendido por Cunha (2008) quando refere que o processo de ensino-aprendizagem deve permitir aos alunos a aquisição de instrumentos de compreensão do mundo que os rodeia, de forma a realizarem-se condignamente, enquanto pessoas e membros de uma sociedade em constante mudança.

Gráfico 53

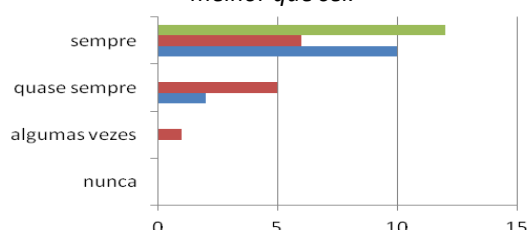
Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 54

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei.



Pela análise do gráfico 53, em relação ao esforço por cumprir as tarefas na sala de aula com empenho, no 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 assumem ser sempre cumpridores e dois reconhecem sê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos assumem fazer sempre as tarefas na sala, da melhor maneira possível, um reconhece que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos considera que isso apenas se verifica algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos assumem fazer sempre as tarefas na sala, da melhor maneira possível e três reconhecem que isso acontece quase sempre.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 54, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem fazer sempre as tarefas na sala, da melhor

maneira possível e dois reconhecem fazê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem fazer sempre as tarefas na sala, da melhor maneira possível, cinco assumem fazê-lo quase sempre e um admite que isso apenas acontece algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma assumem fazer sempre as tarefas na sala, da melhor maneira possível.

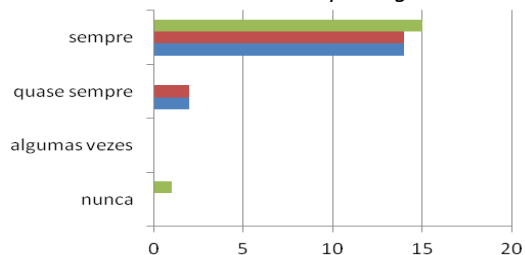
Em síntese, os dados recolhidos parecem indiciar que a grande maioria dos inquiridos das turmas t1 e t2 se autoavaliam como alunos esforçados e empenhados na realização das tarefas escolares. De acordo com os dados, no 2.º momento de autoavaliação da turma t2, pode verificar-se um decréscimo acentuado nas respostas relativas ao parâmetro *sempre* que depois é recuperado no 3.º momento de autoavaliação.

Os gráficos 55 e 56 apresentam os resultados referentes à questão “a minha mochila anda sempre organizada”.

Gráfico 55

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

A minha mochila anda sempre organizada.

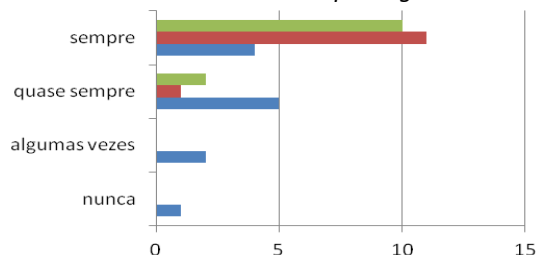


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 56

Ponto 1.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

A minha mochila anda sempre organizada.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 55, quando questionados sobre a organização da sua mochila, 14 dos inquiridos da turma t1 referem, no 1.º e 2.º momentos de autoavaliação, que mantêm a mochila sempre organizada e dois dos inquiridos assumem que o fazem quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos reconhecem que a sua mochila se encontra sempre organizada e um dos inquiridos assume que esta nunca está organizada.

De acordo com os dados constantes no gráfico 56, num 1.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos assumem manter sempre a mochila organizada, cinco admitem que isso se verifica quase sempre, dois apenas algumas vezes e um dos

inquiridos reconhece que a sua mochila nunca está organizada. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos assumem manter sempre a mochila organizada e um reconhece que isso se verifica quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem que a sua mochila está sempre organizada e dois dos inquiridos reconhecem que isso acontece quase sempre.

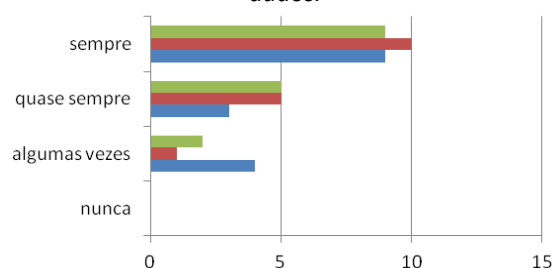
Em suma, quando questionados sobre a organização da sua mochila, os inquiridos, na sua maioria, referiram que mantêm a mochila quase sempre ou mesmo sempre organizada.

Os resultados referentes ao ponto 1.3 da ficha de autoavaliação “com o (a) professor (a)” apresentam-se nos gráficos 57 a 64.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 57 a 60 apresentam as respostas dadas às questões “escuto, com atenção, os conselhos que me são dados” e “ouço e procuro aprender as informações transmitidas”.

Gráfico 57

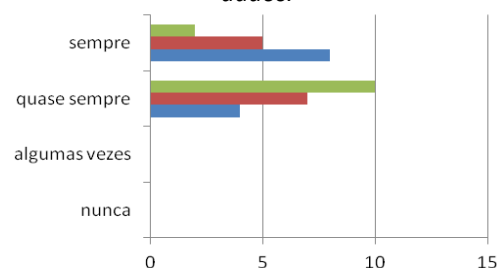
Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Escuto, com atenção, os conselhos que me são dados.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 58

Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Escuto, com atenção, os conselhos que me são dados.



Pela análise dos dados constantes no gráfico 57, podemos verificar que, num primeiro momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t1 reconhecem estar sempre atentos aos conselhos que lhes são dados, três assumem que o estão quase sempre e quatro dos inquiridos admitem que só o estão algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos reconhecem que estão sempre atentos aos conselhos que lhes são dados, cinco assumem que o estão quase sempre e um reconhece que o está algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos assumem estar

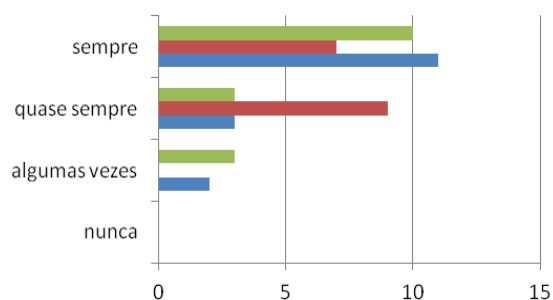
sempre atentos aos conselhos que lhes são dados, cinco reconhecem que o estão quase sempre e dois admitem que o estão apenas algumas vezes.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 58, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 consideram estar sempre atentos aos conselhos que lhes são dados e quatro reconhecem que o estão quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem estar sempre atentos aos conselhos que lhes são dados e sete consideram que o estão quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos assumem estar sempre atentos aos conselhos que lhes são dados e 10 dos inquiridos reconhecem que o estão quase sempre.

Em síntese, os inquiridos parecem evidenciar uma postura bastante receptiva em relação a escutar, com atenção, os conselhos que lhes são dados.

Gráfico 59

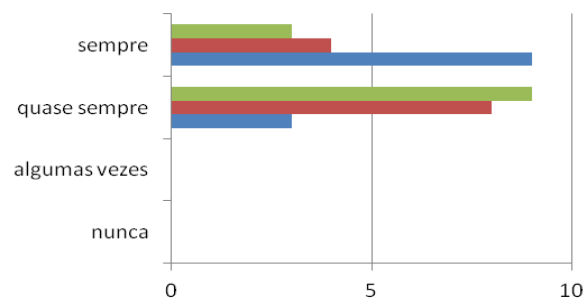
Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Ouço e procuro aprender as informações transmitidas.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 60

Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Ouço e procuro aprender as informações transmitidas.



De acordo com os resultados obtidos e expostos no gráfico 59, num 1.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos da turma t1 procuram aprender sempre as informações transmitidas, três procuram fazê-lo quase sempre e dois reconhecem que o fazem apenas algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos procuram aprender sempre as informações transmitidas e nove procuram fazê-lo quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem que procuram sempre aprender as informações transmitidas, três procuram fazê-lo quase sempre e três dos inquiridos reconhecem fazê-lo apenas algumas vezes.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 60, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2 procuram aprender sempre as informações transmitidas e três reconhecem fazê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos procuram aprender sempre as informações transmitidas e oito assumem fazê-lo quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos procuram aprender sempre as informações transmitidas e nove reconhecem que o fazem quase sempre.

Os gráficos 61 a 64 apresentam os resultados relativos às questões “procuro satisfazer os pedidos que me são feitos” e “faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa”.

Em síntese, em relação a ouvir e procurar aprender as informações transmitidas, os inquiridos autoavaliam-se, maioritariamente, como alunos que procuram sempre ou quase sempre aprender as informações transmitidas.

Gráfico 61

Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos.

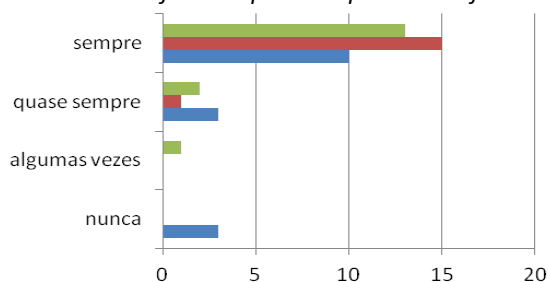
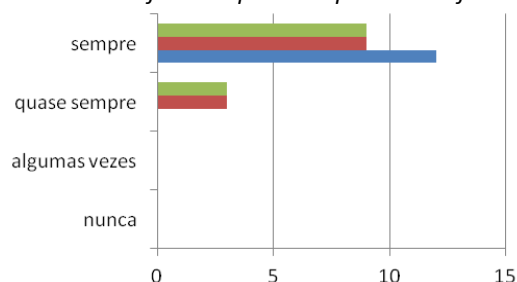


Gráfico 62

Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

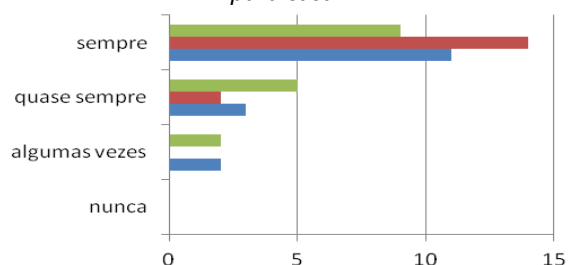
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 61, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos da turma t1 revelam que procuram satisfazer sempre os pedidos que lhes são feitos, três reconhecem que o fazem quase sempre e três dos inquiridos referem que nunca o fazem. No 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos assumem que procuram satisfazer sempre os pedidos que lhes são feitos e um reconhece que o faz quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos revelam que procuram satisfazer sempre os pedidos que lhes são feitos, dois que o fazem quase sempre e um que apenas reconhece fazê-lo algumas vezes.

De acordo com os dados constantes no gráfico 62, num 1.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 assumem que procuram satisfazer sempre os pedidos que lhes são feitos. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, nove dos inquiridos revelam que procuram satisfazer sempre os pedidos que lhes são feitos e três dos inquiridos assumem fazê-lo quase sempre.

Em síntese, em relação a procurar satisfazer os pedidos que lhes são feitos, os inquiridos parecem evidenciar uma postura solícita. Destacam-se, no entanto, três dos inquiridos da turma t1 que no 1.º momento de autoavaliação referem nunca adotar esta postura mas que nos outros dois momentos de autoavaliação revelam uma postura mais recetiva.

Gráfico 63

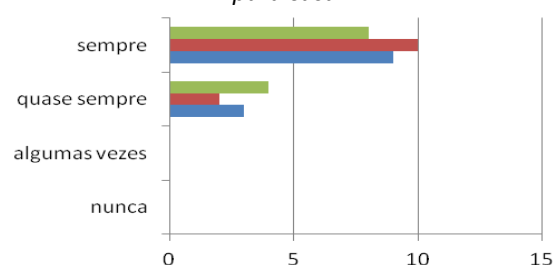
Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Gráfico 64

Ponto 1.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa.



De acordo com os dados obtidos e apresentados no gráfico 63, num 1.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos da turma t1 referem que procuram cumprir sempre as tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor, três reconhecem fazê-lo quase sempre e dois assumem apenas fazê-lo algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos assumem que procuram cumprir sempre as tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor e dois admitem fazê-lo quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos referem que procuram cumprir sempre as tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor, cinco assumem fazê-lo quase sempre e dois dos inquiridos reconhecem apenas fazê-lo algumas vezes.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 64, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2 referem que procuram cumprir sempre as

tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor e três reconhecem fazê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem que procuram cumprir sempre as tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor e dois admitem fazê-lo quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos referem que procuram cumprir sempre as tarefas de pesquisa que lhes são solicitadas pelo professor e quatro assumem fazê-lo quase sempre.

Em síntese e partindo do princípio de que a escola deve desenvolver aprendizagens significativas, definindo um conjunto de atividades educativas cuja finalidade é a de que os alunos assimilem certas formas ou saberes culturais, relativamente à realização de pesquisas e trabalhos agendados para casa, os inquiridos, na sua maioria, parecem evidenciar uma postura colaborativa e autónoma.

Os resultados referentes ao ponto 1.4 da ficha de autoavaliação “com os colegas ou companheiros” apresentam-se nos gráficos 65 a 76.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 65 a 68 apresentam as respostas dadas às questões “quando um companheiro se engana, sou compreensivo” e “respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala”.

Gráfico 65

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Quando um companheiro se engana, sou compreensivo.

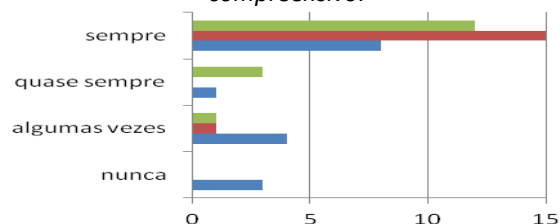
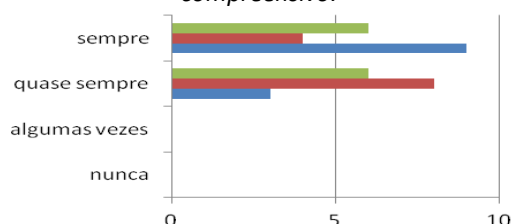


Gráfico 66

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Quando um companheiro se engana, sou compreensivo.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados constantes no gráfico 65, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t1 referem que são sempre compreensivos quando um colega se engana, um assume que o é quase sempre, quatro reconhecem que o são algumas vezes e três dos inquiridos assumem que nunca são compreensivos quando um companheiro se engana. No 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos assumem que são sempre compreensivos quando um colega se engana e um reconhece

que apenas o é algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos referem que são sempre compreensivos quando um colega se engana, três assumem que o são quase sempre e um reconhece que o é algumas vezes.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 66, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2 referem que são sempre compreensivos quando um colega se engana e três assumem que o são quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos assumem que são sempre compreensivos quando um colega se engana e oito reconhecem o são quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos referem que são sempre compreensivos quando um colega se engana e três assumem que o são quase sempre.

Em síntese, os inquiridos referem que são sempre, na sua grande maioria, compreensivos quando um colega se engana. Destaca-se que, no 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t1 referem que nunca são compreensivos quando um colega se engana e quatro dos inquiridos da referida turma admitem que só o são algumas vezes. No entanto, esta postura sofre uma alteração positiva no decorrer dos restantes momentos de autoavaliação.

Gráfico 67

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala.

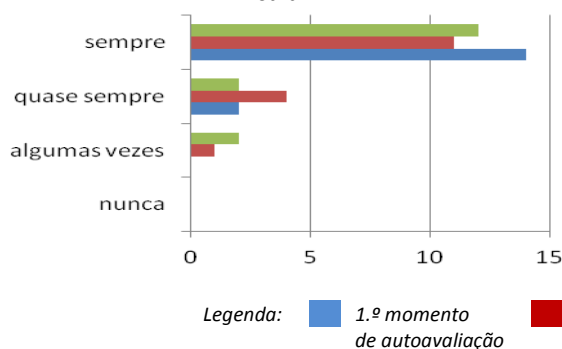
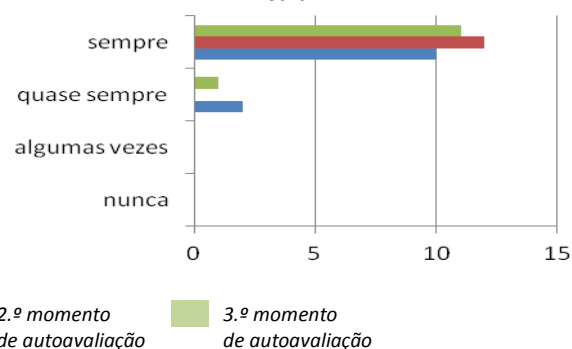


Gráfico 68

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 67, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 referem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala e dois assumem que isso se verifica quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos assumem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala, quatro reconhecem que

isso acontece quase sempre e um admite que, apenas algumas vezes, demonstra respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos referem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala, dois assumem que isso se verifica quase sempre e dois reconhecem que, apenas algumas vezes, demonstra respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala.

De acordo com os dados constantes no gráfico 68, num 1.º momento de autoavaliação, dez dos inquiridos da turma t2 referem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala e dois assumem que isso se verifica quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos referem que demonstram sempre respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala e um assume que isso se verifica quase sempre.

Em síntese, a grande maioria dos inquiridos refere demonstrar respeito pelos colegas responsáveis pelas tarefas da sala. Esta postura parece evidenciar negociação dos critérios de avaliação das regras da sala de aula entre o professor e os alunos, algo que os poderá responsabilizar mais em relação ao seu cumprimento. Na perspetiva de Pacheco (2002) “No percurso de avaliação dos alunos, os critérios são referenciais comuns que exigem a partilha de ideias e práticas sobre a prossecução de objectivos de aprendizagem e o domínio de competências pelos alunos” (p. 60).

Os gráficos 69 a 72 apresentam os resultados relativos às questões “ouço em silêncio e procuro compreender os meus colegas” e “no trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos”.

Gráfico 69

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Ouçó em silêncio e procuro compreender os meus colegas.

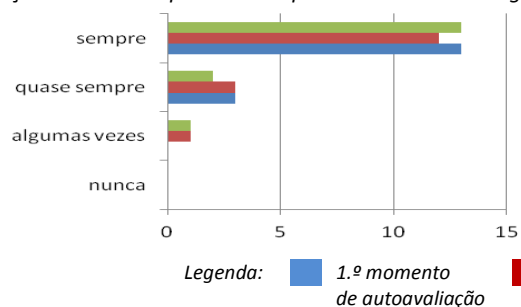
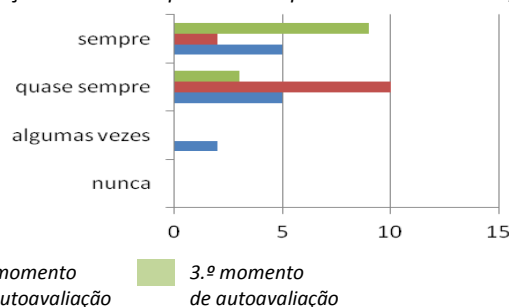


Gráfico 70

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Ouçó em silêncio e procuro compreender os meus colegas.



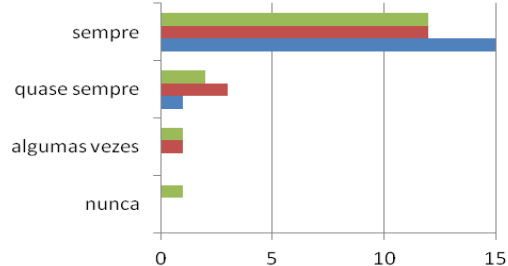
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 69, verifica-se que, num 1.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas e três assumem que isso se verifica quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas, três assumem que isso acontece quase sempre e um admite que, apenas algumas vezes, sabe ouvir em silêncio e revela compreensão pelos seus colegas. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas, dois assumem que isso acontece quase sempre e um admite que, apenas algumas vezes, sabe ouvir em silêncio e revela compreensão pelos seus colegas.

De acordo com os dados constantes no gráfico 70, num 1.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos da turma t2 reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas, cinco assumem que isso se verifica quase sempre e dois admitem que, apenas algumas vezes, sabem ouvir em silêncio e revelam compreensão pelos seus colegas. No 2.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas e 10 assumem que isso acontece quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos reconhecem saber ouvir em silêncio e serem sempre compreensivos com os colegas e três assumem que quase sempre sabem ouvir em silêncio e revelam compreensão pelos seus colegas.

Em síntese, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos reconhecem ser sempre compreensivos com os colegas, uma atitude que parece evidenciar espírito de grupo, um elemento essencial para a união e força de um grupo. Algo que se consegue quando cada elemento da equipa sente que faz parte de um grupo de pessoas que partilham dos mesmos objetivos e quando sente vontade de fazer o seu melhor em prol do conjunto.

Gráfico 71

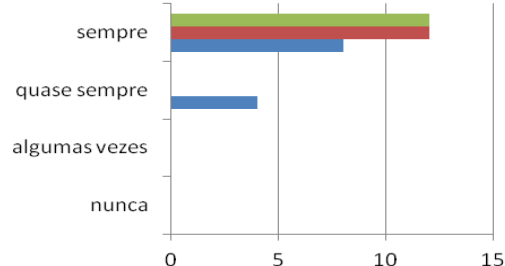
*Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos.*



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 72

*Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos.*



De acordo com os dados referidos no gráfico 71, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1 dizem respeitar as opiniões de todos em trabalho de grupo e um reconhece fazê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos assumem respeitar as opiniões de todos em trabalho de grupo, três reconhecem fazê-lo quase sempre e um que, apenas algumas vezes, afirma fazê-lo. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos dizem respeitar as opiniões de todos em trabalhos de grupo, três reconhecem fazê-lo quase sempre, um que reconhece apenas fazê-lo algumas vezes e um dos inquiridos refere que nunca respeita a opinião de todos em trabalho de grupo.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 72, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 dizem respeitar as opiniões de todos em trabalho de grupo e quatro reconhecem fazê-lo quase sempre. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem respeitar as opiniões de todos em trabalho de grupo.

Em síntese, a grande maioria dos inquiridos diz sempre respeitar as opiniões de todos em trabalhos de grupo. É de realçar que, no 3.º momento de autoavaliação, um dos inquiridos da turma t1 refere que nunca respeita a opinião dos colegas de grupo. De acordo com Ribeiro (2006), o desenvolvimento de atividades em grupo parece demonstrar que a nova cultura de aprendizagem parece fazer frente aos cenários tradicionais e aponta que esta seja também uma atividade social e não apenas uma atividade individual e particular. A mesma autora reitera que uma das condições fundamentais para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma

interdependência positiva entre os seus membros. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos.

Os gráficos 73 a 76 apresentam os resultados relativos às questões “quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar” e “quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem”.

Gráfico 73

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar.

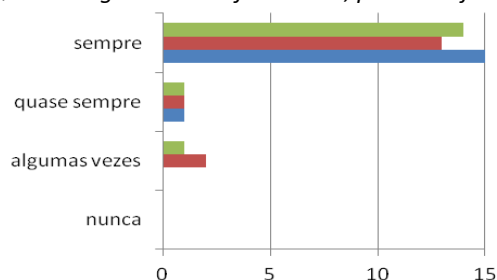
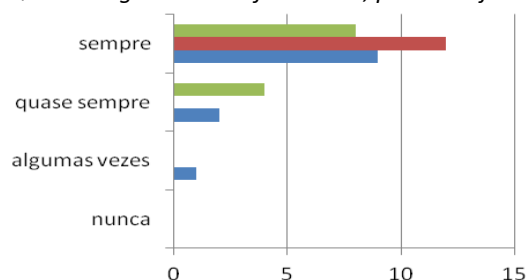


Gráfico 74

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

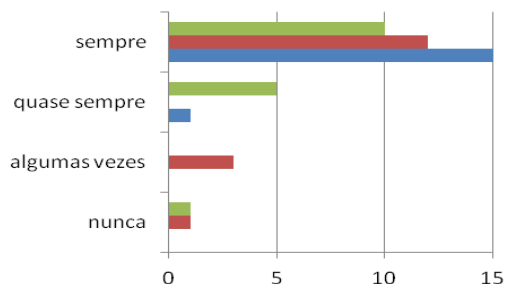
De acordo com os dados recolhidos e apresentados no gráfico 73, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1, quando questionados sobre a sua disponibilidade em ajudar alguém com dificuldades, reconhecem fazê-lo sempre e um assume que o faz quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos assumem ajudar sempre alguém com dificuldades, um assume que o faz quase sempre e dois reconhecem que o fazem apenas algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos assumem ajudar sempre alguém com dificuldades, um assume que o faz quase sempre e um reconhece que o faz apenas algumas vezes.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 74, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2, quando questionados sobre a sua disponibilidade em ajudar alguém com dificuldades, reconhecem fazê-lo sempre, dois assumem que o fazem quase sempre e um admite que o faz apenas algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem ajudar sempre alguém com dificuldades. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos assumem ajudar sempre alguém com dificuldades e quatro assumem que o fazem quase sempre.

Gráfico 75

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem.

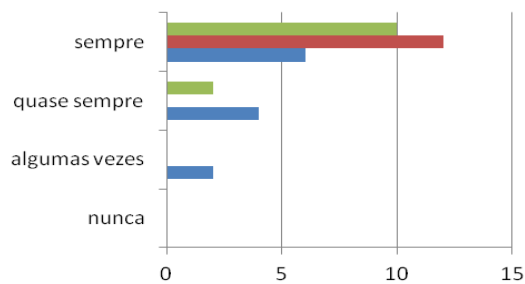


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 76

Ponto 1.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 75, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1 assumem que procuram sempre resolver os problemas a bem e um reconhece que o faz quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos reconhecem que procuram sempre resolver os problemas a bem, três reconhecem que o fazem algumas vezes e um refere que nunca procura a resolução de problemas a bem. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem que procuram sempre resolver os problemas a bem, cinco reconhecem que o fazem quase sempre e um refere que nunca procura a resolução de problemas a bem.

De acordo com os dados constantes no gráfico 76, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos da turma t2 assumem que procuram sempre resolver os problemas a bem, quatro reconhecem que o fazem quase sempre e dois assumem que apenas o fazem algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos reconhecem que procuram sempre resolver os problemas a bem. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem que procuram sempre resolver os problemas a bem e dois reconhecem que o fazem quase sempre.

Em síntese, quando questionados sobre a sua disponibilidade em ajudar alguém com dificuldades e a busca de resolução de problemas a bem, os inquiridos reconhecem fazê-lo com regularidade, indo ao encontro do defendido por Ribeiro (2006) quando refere que a escola deve assumir atitudes mais cooperativas e menos competitivas, apontando para princípios de solidariedade que devem ser por ela assumidos.

Os gráficos 77 a 94 e a tabela 11 ilustram os resultados obtidos em relação ao ponto 2.1 da ficha de autoavaliação “Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita)” inserido no parâmetro “conteúdos/ conhecimentos”.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 77 a 80 apresentam as respostas dadas às questões “expresso-me bem oralmente” e “compreendo o que me dizem”.

Gráfico 77

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Expresso-me bem oralmente.

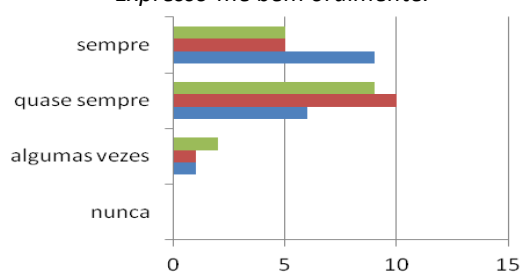
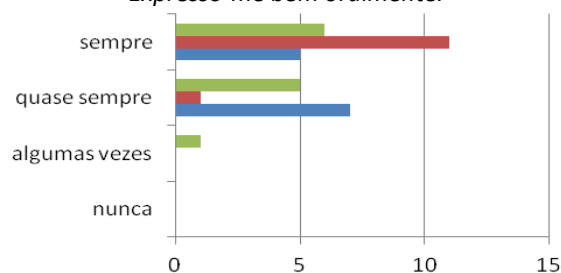


Gráfico 78

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Expresso-me bem oralmente.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

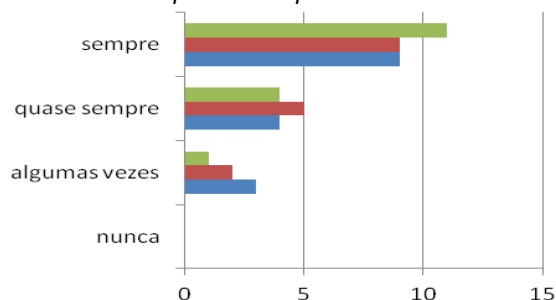
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 77, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t1 consideram que se expressam sempre bem oralmente, seis que o fazem quase sempre bem e um reconhece que o faz bem apenas algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem que se expressam sempre bem oralmente, dez que o fazem quase sempre bem e um reconhece que o faz bem apenas algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem que se expressam sempre bem oralmente, nove que o fazem quase sempre bem e dois reconhecem que o fazem bem apenas algumas vezes.

De acordo com os dados constantes no gráfico 78, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos da turma t2 consideram que se expressam sempre bem oralmente e sete que o fazem quase sempre bem. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos assumem que se expressam sempre bem oralmente e um que o faz quase sempre bem. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos assumem que se expressam sempre bem oralmente, cinco que o fazem quase sempre bem e um reconhece que o faz bem apenas algumas vezes.

Gráfico 79

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Compreendo o que me dizem.

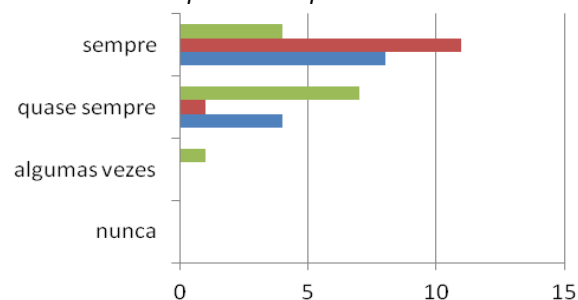


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 80

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Compreendo o que me dizem.



De acordo com os dados apresentados no gráfico 79, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t1 reconhecem compreender sempre o que lhes é dito, quatro assumem que isso se verifica quase sempre e três dos inquiridos reconhecem compreender o que lhes é dito, apenas algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos reconhecem compreender sempre o que lhes é dito, cinco assumem que isso se verifica quase sempre e dois dos inquiridos reconhecem compreender o que lhes é dito, apenas algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos reconhecem compreender sempre o que lhes é dito, quatro assumem que isso se verifica quase sempre e um dos inquiridos reconhece compreender o que lhe é dito, apenas algumas vezes.

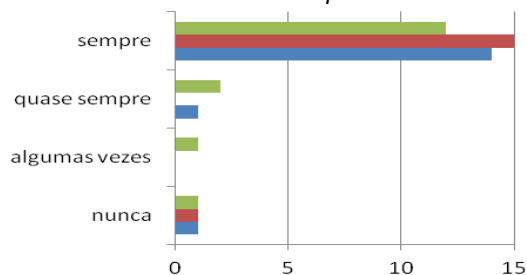
Pela análise dos dados constantes no gráfico 80, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 reconhecem compreender sempre o que lhes é dito e quatro assumem que isso se verifica quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos reconhecem compreender sempre o que lhes é dito e um assume que isso se verifica quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos reconhecem compreender sempre o que lhes é dito, sete assumem que isso se verifica quase sempre e um dos inquiridos reconhece compreender o que lhe é dito, apenas algumas vezes.

Os gráficos 81 a 84 apresentam os resultados relativos às questões “gosto dos textos que leio” e “compreendo as leituras que faço”.

Gráfico 81

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Gosto dos textos que leio.

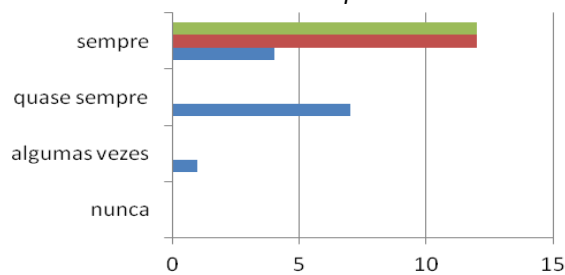


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 82

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Gosto dos textos que leio.



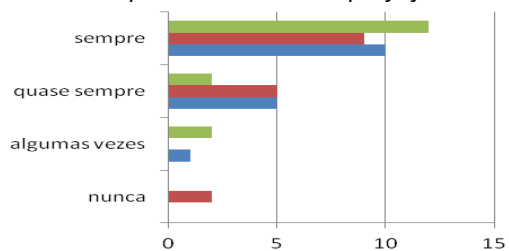
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 81, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, no âmbito da leitura, 14 dos inquiridos da turma t1 reconhecem apreciar sempre os textos que leem, um refere que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos assume que nunca gosta dos textos que lê. No 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos reconhecem apreciar sempre os textos que leem e um dos inquiridos assume que esse cenário nunca se coloca. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos reconhecem apreciar sempre os textos que leem, dois referem que isso acontece quase sempre, um assume que esse cenário se coloca algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca gosta dos textos que lê.

De acordo com os dados constantes no gráfico 82, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 4 dos inquiridos da turma t2 reconhecem apreciar sempre os textos que leem, sete referem que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos assume que, algumas vezes, gosta dos textos que lê. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos reconhecem apreciar sempre os textos que leem.

Gráfico 83

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Compreendo as leituras que faço.

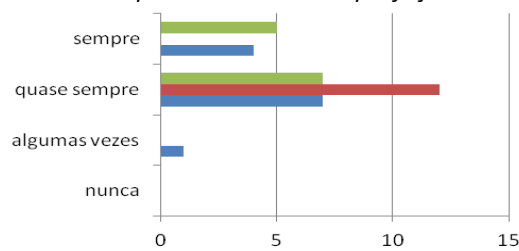


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 84

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Compreendo as leituras que faço.



De acordo com os dados apresentados no gráfico 83, podemos constatar que, relativamente à compreensão das leituras, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos da turma t1 assumem compreender sempre as leituras que fazem, cinco reconhecem que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos admite que apenas algumas vezes compreende as leituras que faz. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos assumem compreender sempre as leituras que fazem, cinco reconhecem que isso acontece quase sempre e dois dos inquiridos admitem nunca compreender as leituras que fazem. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos assumem compreender sempre as leituras que fazem, dois reconhecem que isso acontece quase sempre e dois dos inquiridos admitem que apenas algumas vezes compreendem as leituras que fazem.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 84, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos da turma t2 assumem compreender sempre as leituras que fazem, sete reconhecem que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos admite que apenas algumas vezes compreende as leituras que faz. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem compreender sempre as leituras que fazem. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem compreender sempre as leituras que fazem e sete dos inquiridos reconhecem que isso acontece quase sempre.

Os gráficos 85 a 88 apresentam os resultados relativos às questões “treino a leitura” e “leio com correção”.

Gráfico 85

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Treino a leitura.

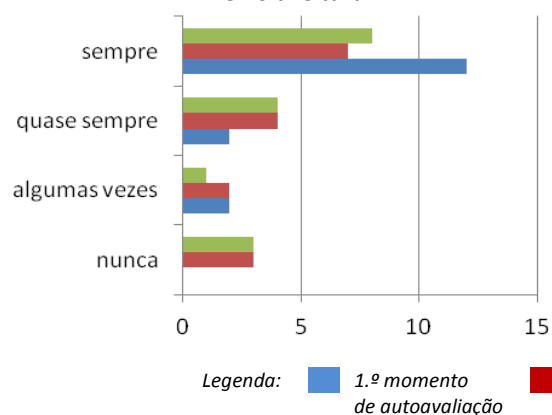
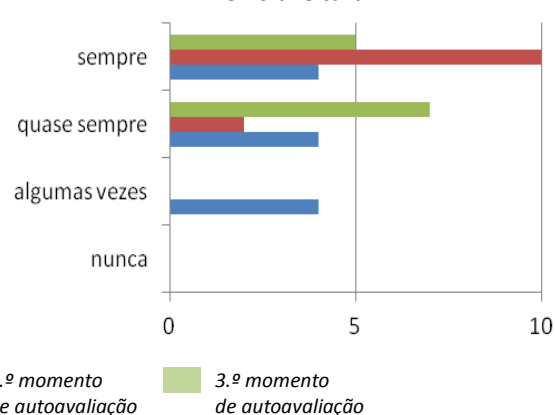


Gráfico 86

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Treino a leitura.



Pela análise dos dados constantes no gráfico 85, no âmbito da leitura, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos da turma t1 reconhecem treinar sempre a leitura, dois reconhecem que o fazem quase sempre e dois assumem que apenas treinam a leitura algumas vezes. Num 2.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos reconhecem que treinam sempre a leitura, quatro assumem que o fazem quase sempre, dois admitem que apenas treinam a leitura algumas vezes e três reconhecem que nunca treinam a leitura. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem que treinam sempre a leitura, quatro assumem que o fazem quase sempre, um admite que apenas treina a leitura algumas vezes e três reconhecem que nunca treinam a leitura.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 86, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos da turma t2 reconhecem treinar sempre a leitura, quatro reconhecem que o fazem quase sempre e quatro assumem que apenas treinam a leitura algumas vezes. Num 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos reconhecem que treinam sempre a leitura e dois assumem que o fazem quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos reconhecem que treinam sempre a leitura e sete assumem que o fazem quase sempre.

Gráfico 87

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

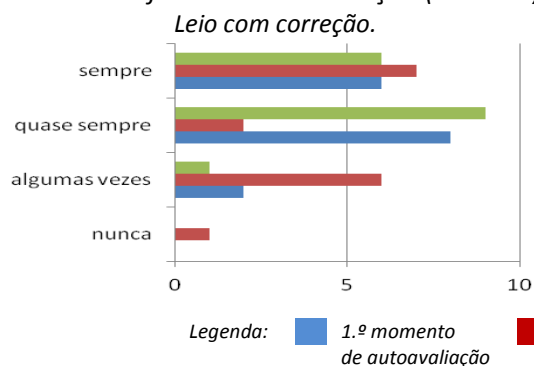
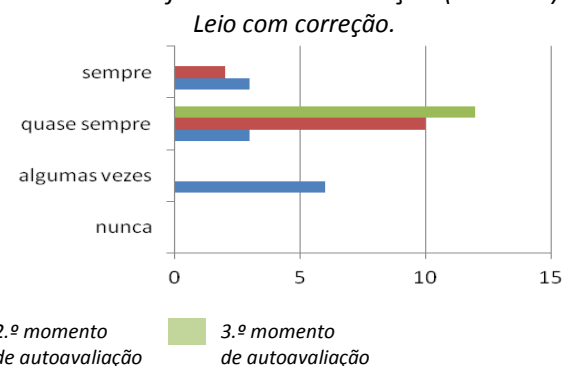


Gráfico 88

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)



De acordo com os dados apresentados no gráfico 87, podemos constatar que, quanto a ler com correção, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos da turma t1 assumem ler sempre com correção, oito reconhecem que o fazem quase sempre e dois assumem que apenas o fazem algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação,

sete dos inquiridos reconhecem ler sempre com correção, dois assumem que o fazem quase sempre, seis admitem que apenas o fazem algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca lê com correção. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos reconhecem ler sempre com correção, nove assumem que o fazem quase sempre e um admite que apenas o faz algumas vezes.

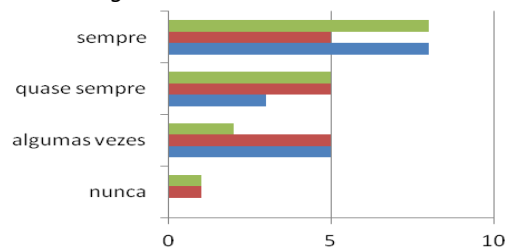
Pela análise dos dados constantes no gráfico 88, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 assumem ler sempre com correção, três reconhecem que o fazem quase sempre e seis dos inquiridos assumem que apenas o fazem algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos reconhecem ler sempre com correção e 10 assumem que o fazem quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos reconhecem ler sempre com correção.

Os gráficos 89 a 92 apresentam os resultados relativos às questões “consigo construir textos interessantes” e “a minha caligrafia (letra) é fácil de ler”.

Gráfico 89

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Consigo construir textos interessantes.

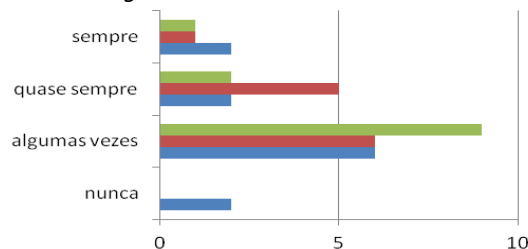


Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 90

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Consigo construir textos interessantes.



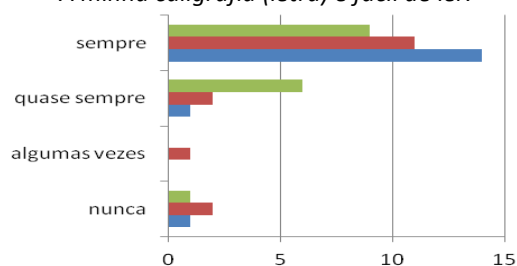
De acordo com os dados expostos no gráfico 89, no âmbito da escrita e quando questionados sobre a construção de textos interessantes, oito dos inquiridos da turma t1, num 1.º momento de autoavaliação, referem que o conseguem fazer sempre, três dos inquiridos assumem que o fazem quase sempre e cinco assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos pensam construir sempre textos interessantes, cinco consideram que o fazem quase sempre, cinco assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes e um dos inquiridos autoavalia-se como nunca construindo textos interessantes. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos pensam construir sempre textos

interessantes, cinco consideram que o fazem quase sempre, dois assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes e um dos inquiridos autoavalia-se como nunca construindo textos interessantes.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 90, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos da turma t2 referem que conseguem sempre construir textos interessantes, dois dos inquiridos assumem que o fazem quase sempre, seis assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes e dois dos inquiridos autoavaliam-se como nunca construindo textos interessantes. No 2.º momento de autoavaliação, um dos inquiridos pensa construir sempre textos interessantes, cinco consideram que o fazem quase sempre e seis assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, um dos inquiridos pensa construir sempre textos interessantes, dois consideram que o fazem quase sempre e nove assumem que apenas constroem textos interessantes algumas vezes.

Gráfico 91

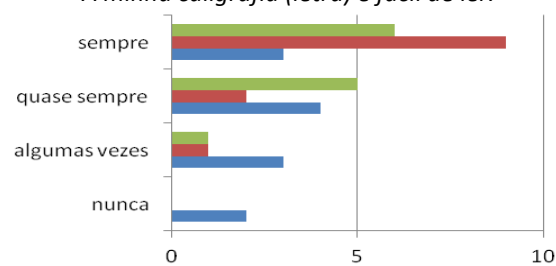
Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
A minha caligrafia (letra) é fácil de ler.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 92

Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
A minha caligrafia (letra) é fácil de ler.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 91, num 1.º momento de autoavaliação, podemos verificar que 14 dos inquiridos da turma t1 consideram que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, um assume que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura e um dos inquiridos refere que a sua caligrafia nunca é fácil de ler. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos assumem que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, dois consideram que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura, um admite que a sua caligrafia só é de fácil leitura algumas vezes e dois dos inquiridos referem que a sua caligrafia nunca é fácil de ler. No 3.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos

consideram que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, seis assumem que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura e um dos inquiridos refere que a sua caligrafia nunca é fácil de ler.

De acordo com os dados constantes no gráfico 92, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 consideram que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, quatro assumem que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura, três admitem que a sua caligrafia só é de fácil leitura algumas vezes e dois dos inquiridos referem que a sua caligrafia nunca é fácil de ler. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos assumem que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, dois consideram que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura e um admite que a sua caligrafia só é de fácil leitura algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos consideram que a sua caligrafia é sempre fácil de ler, cinco assumem que a sua caligrafia é quase sempre de fácil leitura e um admite que a sua caligrafia só é de fácil leitura algumas vezes.

Os gráficos 93 e 94 apresentam os resultados relativos à questão “coloço os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo”.

Gráfico 93

*Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo.*

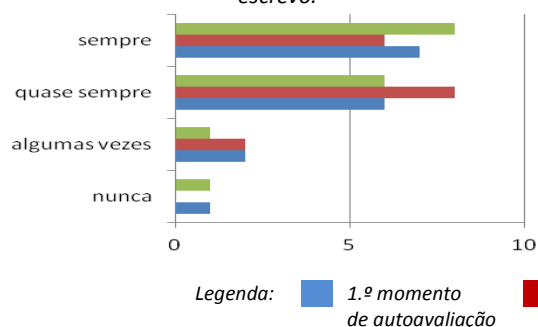
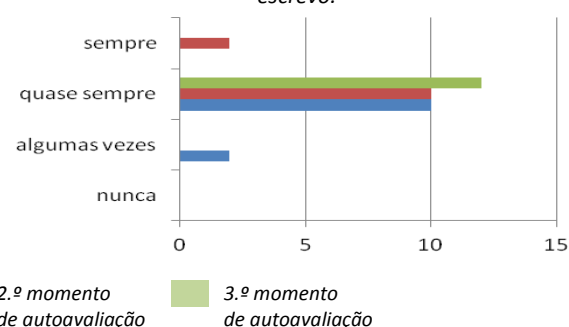


Gráfico 94

*Ponto 2.1 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo.*



De acordo com o apresentado no gráfico 93, ainda no âmbito da escrita, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t1 reconhecem que colocam sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem, seis referem que isso se verifica quase sempre, dois dos inquiridos consideram que colocam corretamente os sinais de pontuação algumas vezes e um dos inquiridos reconhece que nunca coloca os sinais de pontuação corretos nos textos que escreve. No

2.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos reconhecem que colocam sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem, oito referem que isso se verifica quase sempre e dois dos inquiridos consideram que colocam corretamente os sinais de pontuação algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem que colocam sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem, seis referem que isso se verifica quase sempre, um dos inquiridos considera que coloca corretamente os sinais de pontuação algumas vezes e um dos inquiridos reconhece que nunca coloca os sinais de pontuação corretos nos textos que escreve.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 94, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos referem que colocam quase sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem e dois dos inquiridos consideram que colocam corretamente os sinais de pontuação algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos reconhecem que colocam sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem e 10 referem que isso se verifica quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos reconhecem que colocam sempre os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevem.

A tabela 11 apresenta os dados referentes aos temas/conteúdos de Língua Portuguesa identificados pelos inquiridos como sendo aqueles em relação aos quais sentiam mais dificuldades.

Tabela 11

Temas/conteúdos de Língua Portuguesa com mais dificuldades

Há temas/conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...	1.º momento				2.º momento				3.º momento			
	t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Leitura	5	31.3	0	0	7	43.8	0	0	3	18.8	3	25
Conteúdos gramaticais	4	25	0	0	3	18.8	2	16.7	4	25	12	100
Escrita de textos	1	6.3	0	0	5	31.3	8	66.7	7	43.8	8	66.7
Ortografia	1	6.3	0	0								
Interpretação	3	18.8	0	0								
Não responde	2	12.5	12	100	3	18.8	3	25	3	18.8	0	0
Outros					0	0	2	16.7	0	0	0	0

Pela análise dos dados constantes na tabela 11, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos da turma t1 identificaram a leitura como

sendo a área onde sentiam mais dificuldades, quatro dos inquiridos referiram os conteúdos gramaticais, um dos inquiridos referiu a escrita de textos, um a ortografia, três a interpretação e dois dos inquiridos não responderam. No 2.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos consideraram a leitura como sendo a área onde sentiam mais dificuldades, três dos inquiridos referiram os conteúdos gramaticais, cinco dos inquiridos referiram a escrita de textos e três dos inquiridos não responderam. No 3.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos consideraram a leitura como sendo a área onde sentiam mais dificuldades, quatro dos inquiridos referiram os conteúdos gramaticais, sete dos inquiridos referiram a escrita de textos e três dos inquiridos não responderam.

De acordo com os dados apresentados na referida tabela, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 não responderam. No 2.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos consideraram dos inquiridos referiram os conteúdos gramaticais como sendo a área onde sentiam mais dificuldades, oito dos inquiridos referiram a escrita de textos, três dos inquiridos não responderam e dois apresentaram a sua resposta no parâmetro *Outros* mas não especificaram as suas dificuldades. No 3.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos consideraram a leitura como sendo a área onde sentiam mais dificuldades, 12 dos inquiridos referiram os conteúdos gramaticais e oito dos inquiridos referiram a escrita de textos.

De destacar o facto que, tal como é demonstrado na tabela 11, no 1.º momento de avaliação, os inquiridos da turma t2 não discriminaram os temas/conteúdos nos quais sentiam mais dificuldades, no 2.º momento já apenas foram três dos inquiridos que não responderam e no 3.º momento de avaliação todos os inquiridos da turma t2 conseguiram particularizar as suas dificuldades.

Em síntese, relativamente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os inquiridos autoavaliaram-se como tendo, globalmente, um bom domínio da expressão oral, da compreensão, da leitura, da escrita, da ortografia e dos conteúdos gramaticais. Em relação ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, Antunes (2003) defende que a atividade pedagógica do ensino do português deve tomar como eixos fundamentais, quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo a autora, o trabalho com

a oralidade deve ser voltado para a variedade de tipos e de géneros de discursos orais, de modo que essa oralidade seja orientada para facilitar o convívio social, para proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em relação à escrita, a mesma autora aponta para atividades que fortaleçam a composição de textos que tenham, efetivamente, leitores. No que se refere às práticas de leitura em sala de aula, entende que as atividades devem garantir leituras diversificadas e motivadoras, tendo como meta uma atividade crítica que chegue à interpretação dos aspetos ideológicos do texto. O trabalho com a gramática, para a referida autora, terá que prever a pluralidade de normas linguísticas, pois a gramática existe em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. Em termos gerais, a autora propõe que as aulas de português sejam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa.

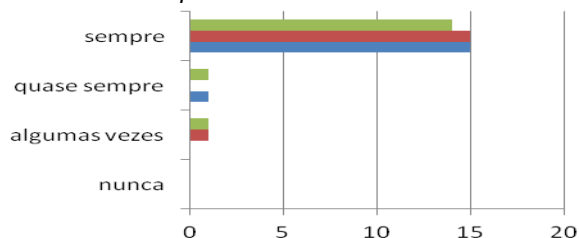
Os gráficos 95 a 100 apresentam os resultados obtidos em relação ao ponto 2.2 da ficha de autoavaliação “estudo do meio”, nomeadamente na especificação dos temas/conteúdos da área curricular disciplinar nos quais os inquiridos sentiam mais dificuldades que se apresentam na tabela 12.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 95 a 100 apresentam as respostas dadas às questões “os temas que estudamos interessam-me”; “gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo” e “utilizo os conhecimentos que aprendo”.

Gráfico 95

Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Os temas que estudamos interessam-me.

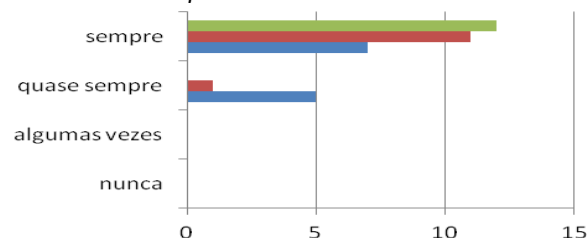


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 96

Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Os temas que estudamos interessam-me.



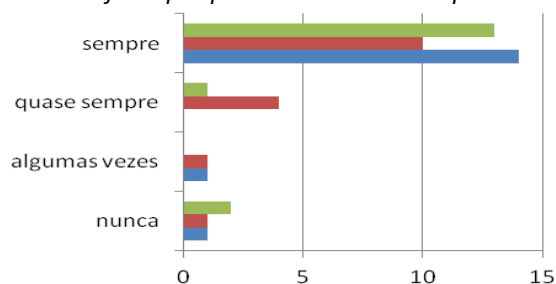
Pela análise dos dados apresentados no gráfico 95, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1 manifestam sempre

interesse pelos temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e um refere que isso acontece quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos expressam sempre interesse pelos temas estudados na área disciplinar de Estudo do Meio e um menciona que isso acontece algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos manifestam sempre interesse pelos temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, um refere que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos menciona que isso acontece algumas vezes.

De acordo com o constante no gráfico 96, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t2 manifestam sempre interesse pelos temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e cinco referem que isso acontece quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos expressam sempre interesse pelos temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e um menciona que isso acontece quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos manifestam sempre interesse pelos temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio.

Gráfico 97

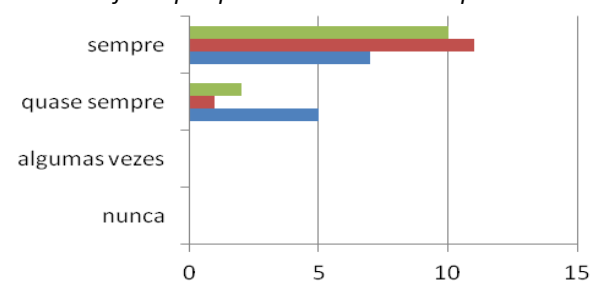
*Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo.*



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 98

*Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo.*



De acordo com os dados recolhidos e apresentados no gráfico 97, verifica-se que, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 manifestam sempre o gosto pela realização de pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, um refere que isso acontece algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca gosta de fazer pesquisas sobre os temas em estudo. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos demonstram sempre o gosto pela realização de

pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, quatro assumem que isso acontece quase sempre, um refere que isso acontece algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca gosta de fazer pesquisas sobre os temas em estudo. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos manifestam sempre o gosto pela realização de pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, um refere que isso acontece quase sempre e dois dos inquiridos assumem que nunca gostam de fazer pesquisas sobre os temas em estudo.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 98, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t2 manifestam sempre o gosto pela realização de pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e cinco referem que isso acontece quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos demonstram sempre o gosto pela realização de pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e um assume que isso acontece quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos manifestam sempre o gosto pela realização de pesquisas sobre os temas estudados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio e dois referem que isso acontece quase sempre.

Os gráficos 99 e 100 apresentam os resultados relativos à questão “utilizo os conhecimentos que aprendo”.

Gráfico 99

Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Utilizo os conhecimentos que aprendo.

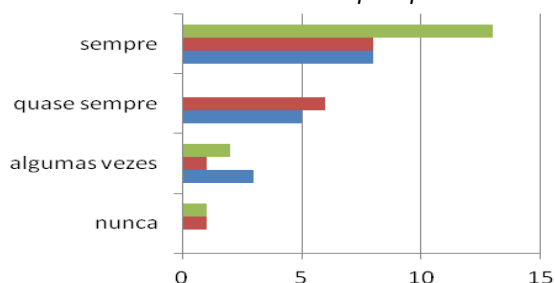
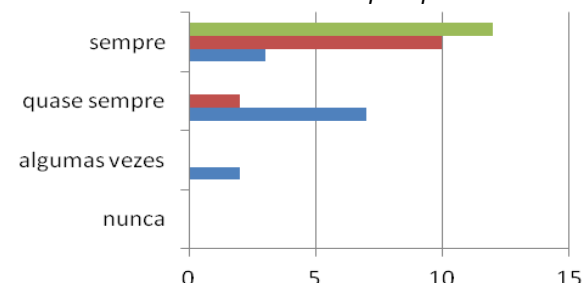


Gráfico 100

Ponto 2.2 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Utilizo os conhecimentos que aprendo.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 99, verifica-se que, quando questionados sobre a utilização dos conhecimentos aprendidos, num 1.º momento de

autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t1 referem que os utilizam sempre, cinco assumem que o fazem quase sempre e três revelam que utilizam os conhecimentos aprendidos algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos referem que os utilizam sempre, seis assumem que o fazem quase sempre, um revela que utiliza os conhecimentos aprendidos algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca utiliza os conhecimentos aprendidos. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos referem que utilizam sempre os conhecimentos aprendidos, dois revelam que os utilizam algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca utiliza os conhecimentos aprendidos.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 100, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos referem que utilizam sempre os conhecimentos aprendidos, sete revelam que os utilizam quase sempre e dois dos inquiridos assumem que utilizam os conhecimentos aprendidos algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos referem que os utilizam sempre e dois assumem que o fazem quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t1 referem que utilizam sempre os conhecimentos aprendidos.

A tabela 12 apresenta os dados referentes aos temas/conteúdos de Estudo do Meio identificados pelos inquiridos como sendo aqueles em relação aos quais sentiam mais dificuldades.

Tabela 12

Temas/conteúdos de Estudo do Meio com mais dificuldades

Há temas/conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...	1.º momento				2.º momento				3.º momento			
	t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Corpo humano (sistemas)	10	62.5	0	0	6	37.5	0	0	3	18.8	5	41.7
Família	1	6.3	0	0								
Passado da localidade	1	6.3	0	0								
As plantas e os animais					0	0	0	0	3	18.8	3	25
Não responde	4	25	12	100	10	62.5	12	100	8	50	7	58.3
Outros					0	0	0	0	3	18.8	0	0

Pela análise dos dados constantes na tabela 12, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos da turma t1 identificaram os conteúdos relacionados com o corpo humano como sendo aqueles onde sentiam mais dificuldades,

um identificou o tema da família, um considerou a temática relacionada com o passado da localidade e quatro dos inquiridos não responderam. No 2.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos identificaram os conteúdos relacionados com o corpo humano como sendo aqueles onde sentiam mais dificuldades, e 10 dos inquiridos não responderam. No 3.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos identificaram os conteúdos relacionados com o corpo humano como sendo aqueles onde sentiam mais dificuldades, três consideraram mais difíceis os conteúdos relacionados com as plantas e os animais e oito não responderam.

De acordo com os dados apresentados na referida tabela, podemos constatar que, nos 1.º e 2.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 não responderam. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos identificaram os conteúdos relacionados com o corpo humano como sendo aqueles onde sentiam mais dificuldades, três consideraram mais difíceis os conteúdos relacionados com as plantas e os animais e sete não responderam.

Em suma, relativamente às dificuldades demonstradas, no primeiro momento de avaliação, os inquiridos da turma t1 identificaram dificuldades em temas tratados no âmbito da área disciplinar e os da turma t2 não identificaram qualquer tema no qual revelavam dificuldades, conforme o constante na tabela 12. No 2.º momento de autoavaliação, a situação mantém-se, mas no 3.º momento de autoavaliação já apenas sete (58,3%) dos inquiridos não respondem.

Os inquiridos referem, globalmente, que os temas estudados são interessantes, que gostam de fazer pesquisas sobre os temas em estudo e que utilizam os conhecimentos aprendidos, algo que pode evidenciar que o currículo de Estudo do Meio terá sido gerido de forma aberta e flexível. Isto, indo ao encontro do estipulado no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, quando refere que não se trata de pôr de lado o programa de Estudo do Meio, mas de o olhar na perspetiva do desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos e no sentido de proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas de modo desenvolver capacidades que lhes permitam compreender, explicar e atuar sobre o meio de forma consciente e criativa.

Os gráficos 101 a 106 apresentam os resultados obtidos em relação ao ponto 2.3 da ficha de autoavaliação “Matemática”, nomeadamente na especificação dos temas/conteúdos da área disciplinar nos quais os inquiridos sentem mais dificuldades que se apresentam na tabela 13.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 101 a 104 apresentam as respostas dadas às questões “as matérias que estudamos interessam-me” e “utilizo os conhecimentos que aprendo”.

Gráfico 101

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
As matérias que estudamos interessam-me.

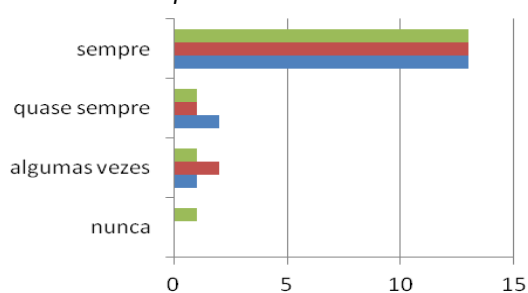
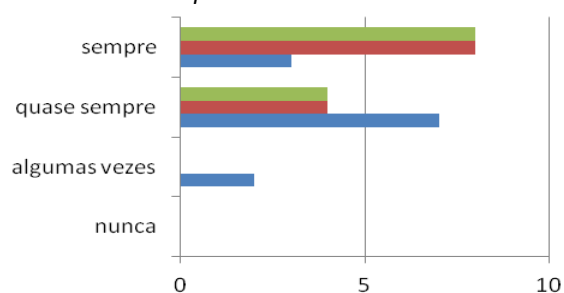


Gráfico 102

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
As matérias que estudamos interessam-me.



Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 101, podemos verificar que, no âmbito da área curricular disciplinar de Matemática, num 1.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 revelam demonstrar sempre interesse pelas matérias estudadas, dois consideram que isso acontece quase sempre e um dos inquiridos refere que as matérias estudadas são interessantes algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos revelam demonstrar sempre interesse pelas matérias estudadas, um considera que isso acontece quase sempre e dois dos inquiridos referem que as matérias estudadas são interessantes apenas algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos revelam demonstrar sempre interesse pelas matérias estudadas, um considera que isso acontece quase sempre, um dos inquiridos refere que as matérias estudadas são interessantes algumas vezes e um assume que as matérias estudadas nunca são interessantes.

De acordo com os dados constantes no gráfico 102, verifica-se que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 revelam demonstrar sempre

interesse pelas matérias estudadas, sete consideram que isso acontece quase sempre e dois dos inquiridos referem que as matérias estudadas são interessantes algumas vezes. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, oito dos inquiridos revelam demonstrar sempre interesse pelas matérias estudadas e quatro consideram que isso acontece quase sempre.

Em suma, no âmbito da área curricular disciplinar de Matemática, nos três momentos de avaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 revelam demonstrar sempre interesse pelas matérias estudadas. Em relação aos inquiridos da turma t2, no 1.º momento de autoavaliação, três referem que sentem sempre interesse pelas matérias mas este número aumenta para oito nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação.

Gráfico 103

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Utilizo os conhecimentos que aprendo.

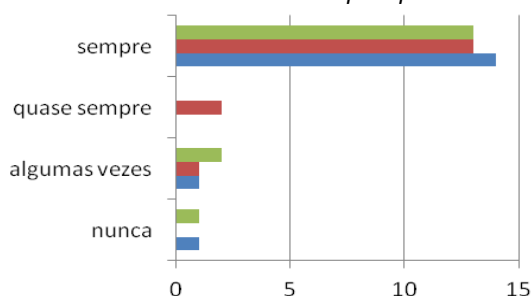
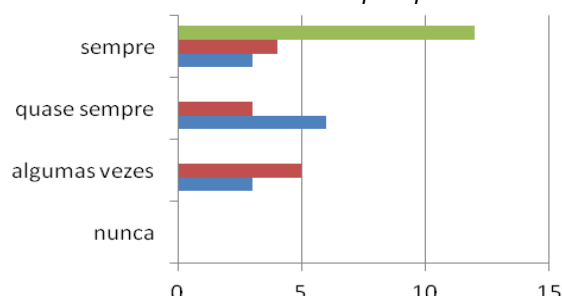


Gráfico 104

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Utilizo os conhecimentos que aprendo.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados recolhidos e conforme é apresentado no gráfico 103, relativamente à utilização dos conhecimentos aprendidos, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 consideram que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem, um reconhece que o faz quase sempre e um assume que nunca utiliza os conhecimentos aprendidos. No 2.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos consideram que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem, dois reconhecem que o fazem quase sempre e um assume que utiliza os conhecimentos aprendidos algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos assumem que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem, dois assumem que utilizam os conhecimentos aprendidos algumas vezes e um assume que nunca utiliza os conhecimentos aprendidos.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 104, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 consideram que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem, seis reconhecem que o fazem quase sempre e três assumem que utilizam os conhecimentos aprendidos algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos consideram que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem, três reconhecem que o fazem quase sempre e cinco assumem que utilizam os conhecimentos aprendidos algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem que utilizam sempre os conhecimentos que aprendem.

Em suma, em relação à utilização dos conhecimentos aprendidos, num 1.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 referem que o fazem sempre e este número aumenta para 14 nos momentos de autoavaliação seguintes, verificando-se, portanto, uma evolução positiva. Já em relação à turma t2, a evolução é mais significativa, passando de três inquiridos no 1.º momento de autoavaliação para quatro no 2.º momento e para 12 no 3.º momento de autoavaliação.

Os gráficos 105 e 106 apresentam os resultados relativos à questão “as matérias novas são fáceis de aprender”.

Gráfico 105

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

As matérias novas são fáceis de aprender.

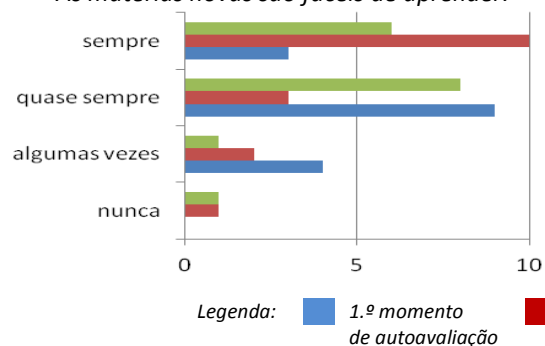
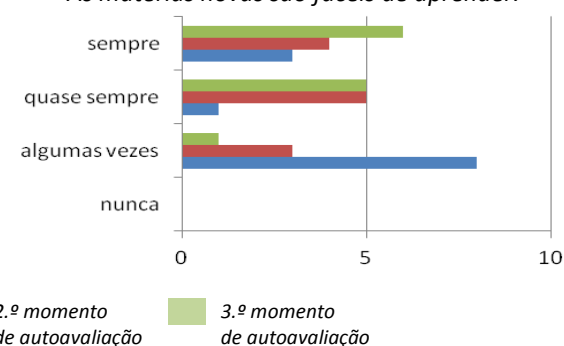


Gráfico 106

Ponto 2.3 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

As matérias novas são fáceis de aprender.



Pela análise do gráfico 105, quanto à aprendizagem de matérias novas na área da Matemática, no 1.º momento de avaliação, podemos constatar que três dos inquiridos da turma t1 consideram que as matérias novas são sempre fáceis de aprender, nove referem que o são quase sempre e quatro assumem que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos consideram que

as matérias novas são sempre fáceis de aprender, três referem que o são quase sempre, dois assumem que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender e um dos inquiridos refere que as matérias novas nunca são fáceis de aprender. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos consideram que as matérias novas são sempre fáceis de aprender, oito referem que o são quase sempre, um assume que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender e um dos inquiridos refere que as matérias novas nunca são fáceis de aprender.

De acordo com os dados constantes no gráfico 106, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 consideram que as matérias novas são sempre fáceis de aprender, um refere que o são quase sempre e oito assumem que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos consideram que as matérias novas são sempre fáceis de aprender, cinco referem que o são quase sempre e três assumem que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos consideram que as matérias novas são sempre fáceis de aprender, cinco referem que o são quase sempre e um assume que, algumas vezes, as matérias novas são fáceis de aprender.

Em suma, quanto a considerarem as matérias novas fáceis de aprender, verifica-se uma evolução globalmente positiva ao longo dos três momentos de autoavaliação.

A tabela 13 apresenta os dados referentes aos temas/conteúdos de Matemática identificados pelos inquiridos como sendo aqueles em relação aos quais sentiam mais dificuldades.

Tabela 13
Temas/conteúdos de Matemática com mais dificuldades

Há temas/conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...	1.º momento				2.º momento				3.º momento			
	t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Resolução de problemas	6	37.5	0	0	4	25	6	50	8	50	4	33.4
Multiplicação	5	31.3	0	0								
Tabuadas	4	25	0	0	3	18.8	5	41.7	4	25	9	75
Não responde	1	6.3	12	100	9	56.3	6	50	3	18.8	1	6.3
Outros					0	0	1	8.4	1	6.3	2	16.7

Pela análise dos dados constantes na tabela 13, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos da turma t1 identificam a resolução de problemas como o tópico onde sentem mais dificuldades, cinco identificam a multiplicação, quatro as tabuadas e um dos inquiridos não responde. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos identificam a resolução de problemas como o tópico onde sentem mais dificuldades, três as tabuadas e nove dos inquiridos não respondem. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos identificam a resolução de problemas como o tópico onde sentem mais dificuldades, quatro as tabuadas, três dos inquiridos não respondem e um apresentou a sua resposta no parâmetro *Outros* mas não especificou as suas dificuldades.

De acordo com os dados apresentados na referida tabela, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 não responderam. No 2.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos identificam a resolução de problemas como o tópico onde sentem mais dificuldades, cinco as tabuadas, seis dos inquiridos não respondem e um apresentou a sua resposta no parâmetro *Outros* mas não especificou as suas dificuldades. No 3.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos identificam a resolução de problemas como o tópico onde sentem mais dificuldades, nove as tabuadas, um dos inquiridos não responde e dois apresentaram a sua resposta no parâmetro *Outros* mas não especificaram as suas dificuldades.

Em suma, no respeitante à identificação das dificuldades demonstradas, no primeiro momento de avaliação, os inquiridos da turma t1 identificaram dificuldades em temas tratados no âmbito da área disciplinar e os da turma t2 não identificaram qualquer tema no qual revelavam dificuldades, conforme o constante na tabela 13. No 2.º momento de autoavaliação, a situação altera-se um pouco e apenas seis (50%) não respondem, mas no 3.º momento de autoavaliação já apenas um (6,3%) dos inquiridos não responde.

Em síntese, em relação à área curricular disciplinar de Matemática, os inquiridos parecem evidenciar gosto pelas matérias estudadas, capacidade de utilização dos conhecimentos aprendidos e consideram, globalmente, que as matérias novas são fáceis de aprender. Esta tomada de posição pelos alunos, em relação à Matemática, parece ir ao

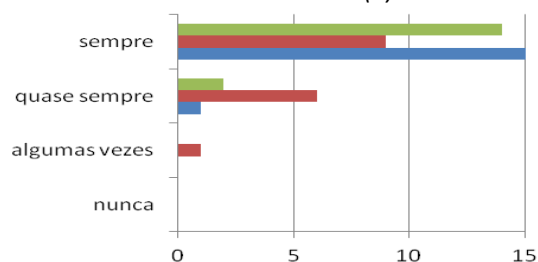
encontro do defendido por Vasconcelos (2000) quando refere que a Matemática assenta na lógica e na criatividade, e é estudada tanto pelas suas aplicações práticas como pelo seu interesse teórico, uma vez que desempenha um papel muito importante na cultura moderna.

Os gráficos 107 a 114 ilustram os resultados obtidos em relação ao ponto 2.4 da ficha de autoavaliação “área das expressões”.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 107 a 110 apresentam as respostas dadas às questões “procuro ser criativo(a)” e “sou participativo(a) e expressivo(a)”.

Gráfico 107

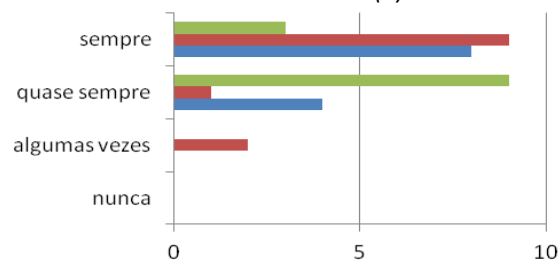
Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Procuro ser criativo(a).



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 108

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Procuro ser criativo(a).



Pela análise dos dados constantes no gráfico 107, na área das Expressões, num 1.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos da turma t1 referem que procuram ser sempre criativos e um assume que procura sê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos referem que procuram ser sempre criativos, seis assumem que procuram sê-lo quase sempre e um dos inquiridos relata que apenas procura ser criativo algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos referem que procuram ser sempre criativos e dois assumem que procuram sê-lo quase sempre.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 108, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 referem que procuram ser sempre criativos e quatro assumem que procuram sê-lo quase sempre. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos referem que procuram ser sempre criativos, um assume que procura sê-lo quase sempre e dois dos inquiridos relatam que apenas procuram ser criativos

algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos referem que procuram ser sempre criativos e nove assumem que procuram sê-lo quase sempre.

Gráfico 109

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Sou participativo(a) e expressivo(a).

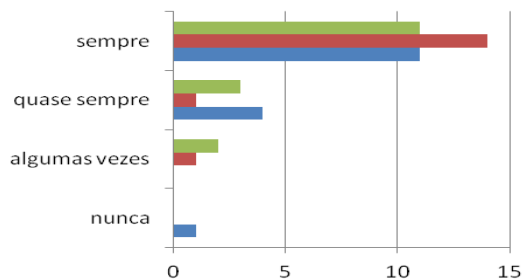
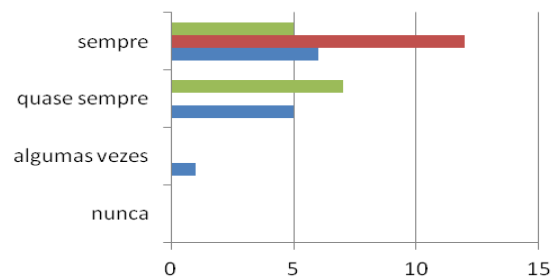


Gráfico 110

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Sou participativo(a) e expressivo(a).



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 109, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos da turma t1 reconhecem ser sempre participativos e expressivos, quatro assumem que o são quase sempre e um dos inquiridos refere que nunca é participativo e expressivo. No 2.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos reconhecem ser sempre participativos e expressivos, um assume que o é quase sempre e um dos inquiridos refere que é participativo e expressivo algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos reconhecem ser sempre participativos e expressivos, três assumem que o são quase sempre e dois dos inquiridos referem que são participativos e expressivos algumas vezes.

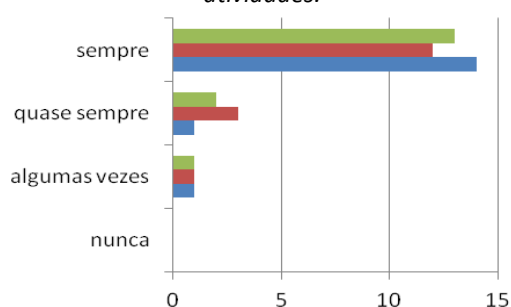
Pela análise dos dados constantes no gráfico 110, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos da turma t2 reconhecem ser sempre participativos e expressivos, cinco assumem que o são quase sempre e um dos inquiridos refere que é participativo e expressivo algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos reconhecem ser sempre participativos e expressivos. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos reconhecem ser sempre participativos e expressivos e sete assumem que o são quase sempre.

Os gráficos 111 a 114 apresentam os resultados relativos às questões “participo com empenho nos diferentes tipos de atividades” e “coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas”.

Gráfico 111

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades.

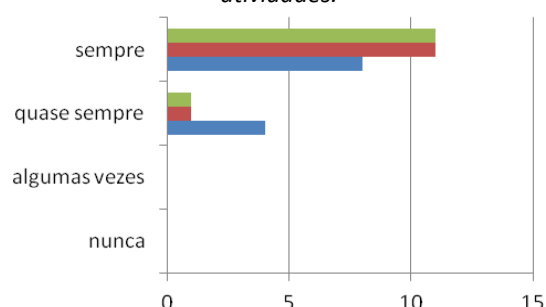


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 112

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades.



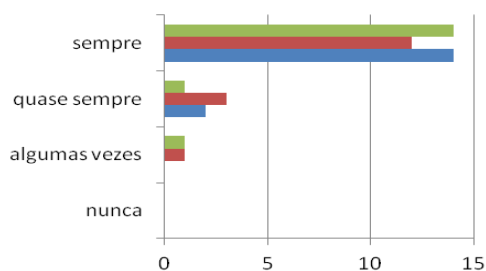
A análise dos dados apresentados no gráfico 111 evidencia que, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 reconhecem ser sempre empenhados nos diferentes tipos de atividades da área de Expressões, um refere que o é quase sempre e um dos inquiridos reconhece que, apenas algumas vezes, participa com empenho nas atividades. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos reconhecem ser sempre empenhados nos diferentes tipos de atividades, três referem que o são quase sempre e um dos inquiridos reconhece que, apenas algumas vezes, participa com empenho nas atividades. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos reconhecem ser sempre empenhados nos diferentes tipos de atividades da área de Expressões, dois referem que o são quase sempre e um dos inquiridos reconhece que, apenas algumas vezes, participa com empenho nas atividades.

De acordo com os dados constantes no gráfico 112, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 reconhecem ser sempre empenhados nos diferentes tipos de atividades da área de Expressões e quatro referem que o são quase sempre. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, 11 dos inquiridos reconhecem ser sempre empenhados nos diferentes tipos de atividades e um refere que quase sempre participa com empenho nas atividades.

Gráfico 113

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas.

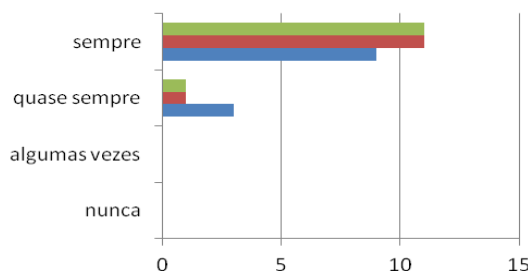


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 114

Ponto 2.4 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas.



De acordo com os dados apresentados no gráfico 113, em relação ao espírito de cooperação, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 reconhecem ser sempre cooperantes, aplicando sempre as regras estabelecidas e dois assumem ter quase sempre esta postura. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos reconhecem ser sempre cooperantes, aplicando sempre as regras estabelecidas, três assumem ter quase sempre esta postura e um reconhece que apenas algumas vezes é cooperante e aplica as regras estabelecidas. No 3.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos reconhecem ser sempre cooperantes, aplicando sempre as regras estabelecidas e dois assumem ter quase sempre esta postura.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 114, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2 reconhecem ser sempre cooperantes, aplicando sempre as regras estabelecidas e três assumem ter quase sempre esta postura. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, 11 dos inquiridos reconhecem ser sempre cooperantes, aplicando sempre as regras estabelecidas e um assume ter quase sempre esta postura.

Em síntese e de acordo com os dados apresentados, os inquiridos assumem, na sua grande maioria, que procuram ser criativos, participativos, expressivos, empenhados e cooperantes. O espírito de cooperação parece realmente estar bastante enraizado, já que entre 12 e 14 dos inquiridos da turma t1 e entre nove e 11 dos inquiridos da turma t2 reconhecem ser cooperantes, aplicando e respeitando sempre as regras estabelecidas. Estes resultados vão de encontro ao defendido por Baptista (2012) quando refere que a

educação pela arte contribui para o desenvolvimento da criança e da sua imaginação criadora, considerando-os como elementos fundamentais para a formação geral da pessoa enquanto indivíduo e ser social.

Os gráficos 115 a 120 apresentam os resultados obtidos em relação ao ponto 2.5 da ficha de autoavaliação “formação cívica”.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 115 a 118 apresentam as respostas dadas às questões “respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula” e “reconheço e aceito as diferenças”.

Gráfico 115

Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula.

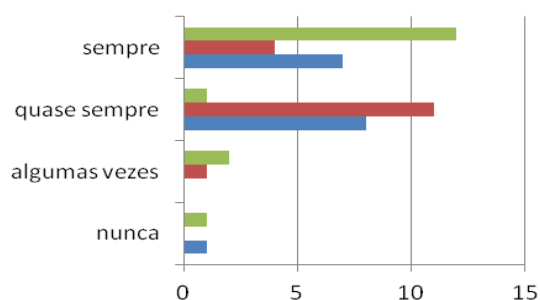
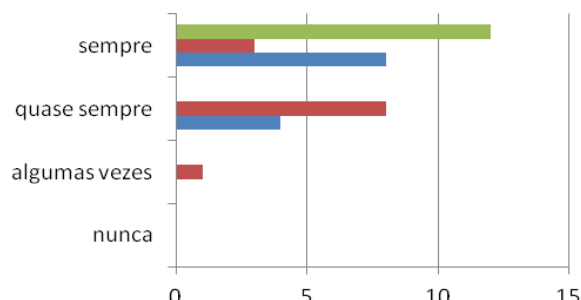


Gráfico 116

Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula.



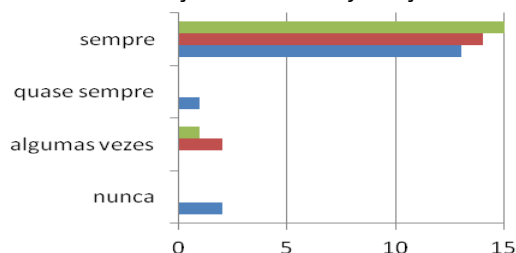
Legenda: ■ 1.º momento de autoavaliação ■ 2.º momento de autoavaliação ■ 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados recolhidos e conforme é demonstrado no gráfico 115, no âmbito da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, no 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t1 admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula, oito assumem ter quase sempre essa postura e um dos inquiridos reconhece nunca respeitar as normas e valores dentro e fora da sala de aula. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula, 11 assumem ter quase sempre essa postura e um dos inquiridos reconhece respeitar as normas e valores dentro e fora da sala de aula, algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula, um assume ter quase sempre essa postura e dois dos inquiridos reconhecem respeitar as normas e valores dentro e fora da sala de aula, algumas vezes.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 116, no 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula e quatro assumem ter quase sempre essa postura. No 2.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula, oito assumem ter quase sempre essa postura e um dos inquiridos reconhece respeitar as normas e valores dentro e fora da sala de aula, algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos admitem respeitar sempre as normas e valores dentro e fora da sala de aula.

Gráfico 117

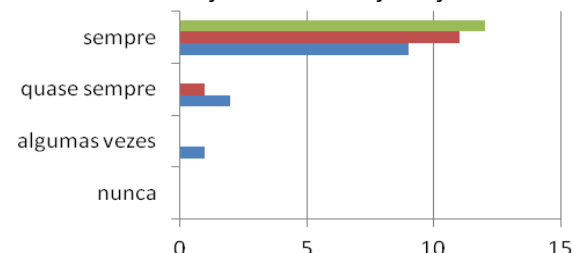
Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Reconheço e aceito as diferenças.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 118

Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Reconheço e aceito as diferenças.



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 117, quanto a reconhecer e aceitar as diferenças, num 1.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças, um assume que isso se passa quase sempre e dois dos inquiridos referem que nunca reconhecem e aceitam as diferenças. No 2.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças e dois assumem que isso se passa algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças e um assume que isso se passa algumas vezes.

De acordo com os dados constantes no gráfico 118, num 1.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos da turma t2 consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças, dois assumem que isso se passa quase sempre e um dos inquiridos refere que reconhece e aceita as diferenças algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças e um assume que isso se passa quase sempre. No 3.º momento de

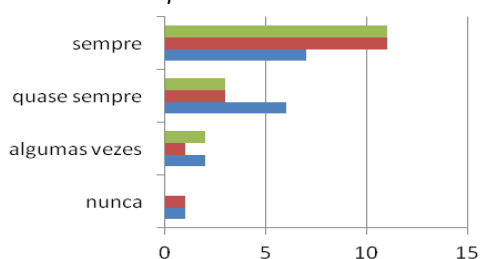
autoavaliação, os 12 inquiridos consideram que reconhecem e aceitam sempre as diferenças.

Os gráficos 119 e 120 apresentam os resultados relativos à questão “tenho sempre bom senso em situações problemáticas”.

Gráfico 119

Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Tenho sempre bom senso em situações problemáticas.

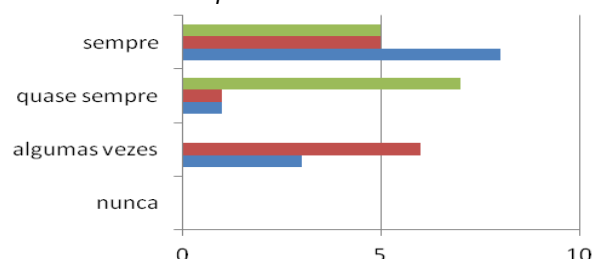


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 120

Ponto 2.5 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Tenho sempre bom senso em situações problemáticas.



De acordo com os dados constantes no gráfico 119, ainda no âmbito da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t1 referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas, seis assumem que isso acontece quase sempre, dois consideram ter, algumas vezes, bom senso perante situações problemáticas e um dos inquiridos refere que nunca revela bom senso nessas situações. No 2.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas, três assumem que isso acontece quase sempre, um considera ter, algumas vezes, bom senso perante situações problemáticas e um dos inquiridos refere que nunca revela bom senso nessas situações. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas, três assumem que isso acontece quase sempre e dois consideram ter, algumas vezes, bom senso perante situações problemáticas.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 120, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t2 referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas, um assume que isso acontece quase sempre e três consideram ter, algumas vezes, bom senso perante situações

problemáticas. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas, um assume que isso acontece quase sempre e seis consideram ter, algumas vezes, bom senso perante situações problemáticas. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos referem ter sempre bom senso quando confrontados com situações problemáticas e sete assumem que isso acontece quase sempre.

Em síntese, de acordo com o estipulado no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, capítulo II, artigo 5.º, ponto 3, alínea c), a Formação Cívica é um espaço indicado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, componente considerada indispensável no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes.

Globalmente e de acordo com os dados recolhidos, os inquiridos autoavaliam-se como sendo respeitadores das normas, valores e diferenças e reconhecem ter sempre bom senso em situações problemáticas. A Formação Cívica aparece assim como um espaço de integração e desenvolvimento de atitudes e saberes que contribuem para a melhoria das competências essenciais das outras áreas do currículo. Apresenta-se, ainda, como um espaço privilegiado para a aquisição e o desenvolvimento das competências transversais.

Os gráficos 121 a 130 ilustram os resultados obtidos em relação ao ponto 2.6 da ficha de autoavaliação “estudo acompanhado”. No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 121 a 124 apresentam as respostas dadas às questões “sou autónomo (a)” e “sou organizado (a)”.

Gráfico 121

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

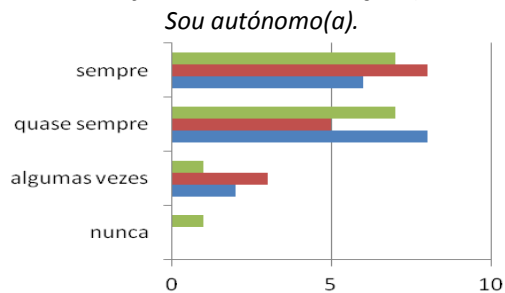
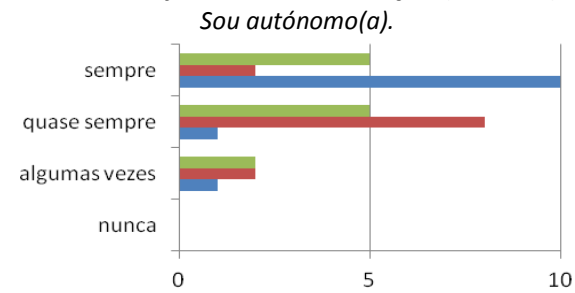


Gráfico 122

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)



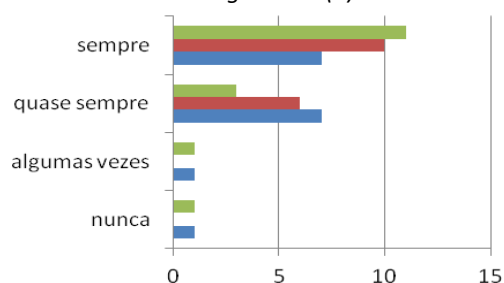
Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Conforme podemos observar no gráfico 121, em relação à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, num 1.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos da turma t1 demonstram ser sempre autónomos, oito revelam sê-lo quase sempre e dois consideram-se autónomos algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos autoavaliam-se como sendo sempre autónomos, cinco revelam sê-lo quase sempre e três consideram-se autónomos algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos assumem ser sempre autónomos, sete revelam sê-lo quase sempre, um considera-se autónomo algumas vezes e um dos inquiridos refere que nunca é autónomo.

Pela análise dos dados apresentados no gráfico 122, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos da turma t2 demonstram ser sempre autónomos, um revela sê-lo quase sempre e um considera-se autónomos algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, dois dos inquiridos autoavaliam-se como sendo sempre autónomos, oito revelam sê-lo quase sempre e dois consideram-se autónomos algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem ser sempre autónomos, cinco revelam sê-lo quase sempre e dois assumem-se autónomos algumas vezes. Destacam-se dois dos inquiridos da turma t1 que no 3.º momento de autoavaliação reconhecem nunca ser autónomos.

Gráfico 123

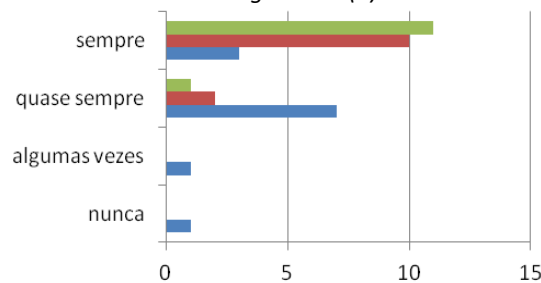
Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Sou organizado(a).



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 124

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Sou organizado(a).



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 123, verifica-se que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t1 consideram ser sempre organizados, sete revelam que o são quase sempre, um dos inquiridos refere que se

considera organizado algumas vezes e um assume que nunca é organizado. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos consideram ser sempre organizados e seis revelam que o são quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos consideram ser sempre organizados, três revelam que o são quase sempre, um dos inquiridos refere que se considera organizado algumas vezes e um assume que nunca é organizado.

De acordo com os dados constantes no gráfico 124, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 consideram ser sempre organizados, sete revelam que o são quase sempre, um dos inquiridos refere que se considera organizado algumas vezes e um assume que nunca é organizado. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos consideram ser sempre organizados e dois revelam que o são quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos consideram ser sempre organizados e um revela que o é quase sempre.

Os gráficos 125 a 128 apresentam os resultados relativos às questões “consulto corretamente os manuais e o dicionário” e “peço ajuda quando tenho dúvidas”.

Gráfico 125

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Consulto corretamente os manuais e o dicionário.

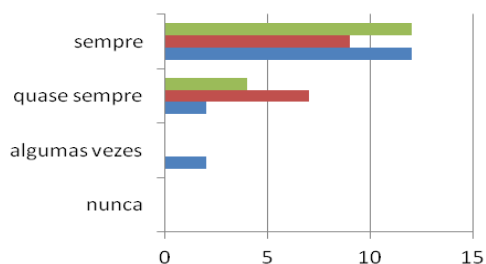
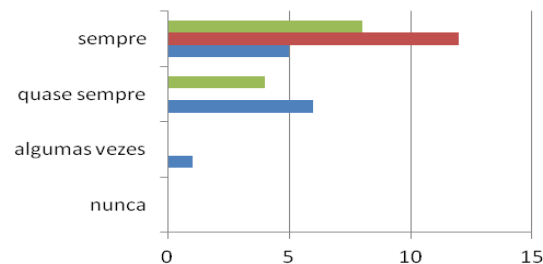


Gráfico 126

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Consulto corretamente os manuais e o dicionário.



Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados apresentados no gráfico 125 e ainda em relação à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, num 1.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos da turma t1 demonstram ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o dicionário, dois referem ter quase sempre essa capacidade e dois dos inquiridos assumem que, apenas algumas vezes, conseguem consultar corretamente os manuais e o dicionário. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos demonstram ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o

dicionário e sete referem ter quase sempre essa capacidade. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos assumem ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o dicionário e quatro referem ter quase sempre essa capacidade.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 126, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos da turma t2 demonstram ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o dicionário, seis referem ter essa capacidade quase sempre e um dos inquiridos assume que, apenas algumas vezes, consegue consultar corretamente os manuais e o dicionário. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 dos inquiridos demonstram ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o dicionário. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos assumem ser sempre capazes de consultar corretamente os manuais e o dicionário e quatro referem ter quase sempre essa capacidade.

Gráfico 127

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

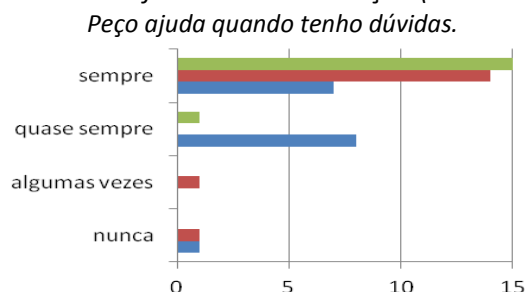
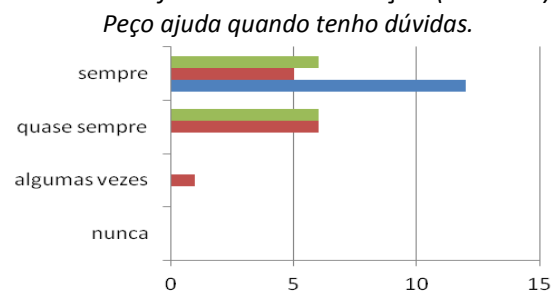


Gráfico 128

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Pela análise dos dados constantes no gráfico 127, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t1 revelam pedir sempre ajuda quando têm dúvidas, oito referem que o fazem quase sempre e um dos inquiridos assume que nunca pede ajuda quando tem dúvidas. No 2.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos assumem pedir sempre ajuda quando têm dúvidas, um refere que o faz quase sempre e um dos inquiridos assume que nunca pede ajuda quando tem dúvidas. No 3.º momento de autoavaliação, 15 dos inquiridos admitem pedir sempre ajuda quando têm dúvidas e um refere que o faz quase sempre.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 128, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 revelam pedir sempre

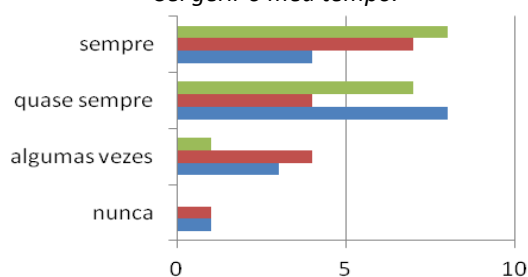
ajuda quando têm dúvidas. No 2.º momento de autoavaliação, cinco dos inquiridos assumem pedir sempre ajuda quando têm dúvidas, seis referem que o fazem quase sempre e um dos inquiridos assume que apenas algumas vezes pede ajuda quando tem dúvidas. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos admitem pedir sempre ajuda quando têm dúvidas e seis referem que o fazem quase sempre.

Os gráficos 129 e 130 apresentam os resultados relativos à questão “sei gerir o meu tempo”.

Gráfico 129

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Sei gerir o meu tempo.

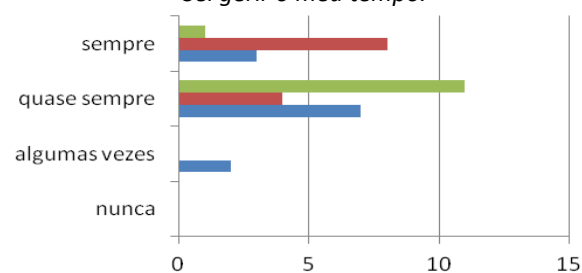


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 130

Ponto 2.6 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Sei gerir o meu tempo.



Pela análise dos dados constantes no gráfico 129, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos da turma t1 reconhecem ser sempre capazes de gerir o seu tempo, oito assumem ter quase sempre essa capacidade, três consideram-se capazes de gerir o seu tempo algumas vezes e um dos inquiridos revela que nunca tem essa capacidade. No 2.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos reconhecem ser sempre capazes de gerir o seu tempo, quatro assumem ter quase sempre essa capacidade, quatro consideram-se capazes de gerir o seu tempo algumas vezes e um dos inquiridos revela que nunca tem essa capacidade. No 3.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem ser sempre capazes de gerir o seu tempo, sete assumem ter quase sempre essa capacidade e um considera-se capazes de gerir o seu tempo algumas vezes.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 130, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t2 reconhecem ser sempre capazes de gerir o seu tempo, sete assumem ter quase sempre essa capacidade e dois consideram-se capazes de gerir o seu tempo algumas vezes. No 2.º momento de

autoavaliação, oito dos inquiridos reconhecem ser sempre capazes de gerir o seu tempo e quatro assumem ter quase sempre essa capacidade. No 3.º momento de autoavaliação, um dos inquiridos reconhece ser sempre capaz de gerir o seu tempo e 11 assumem ter quase sempre essa capacidade.

Em síntese, em relação à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, que, de acordo com o estipulado no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, capítulo II, artigo 5.º, ponto 3, alínea b), é um espaço que visa a aquisição de competências que fomentem nos alunos métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam a autonomia na realização das aprendizagens, a grande maioria dos inquiridos autoavaliam-se como sendo autónomos, organizados, capazes de pesquisar nos manuais e dicionários, de solicitar ajuda quando existem dúvidas e capazes de gerir o seu tempo. Destacam-se um dos inquiridos da turma t1 que nos 1.º e 3.º momentos de autoavaliação reconhece que nunca é organizado e um dos inquiridos da turma t2 que no 1.º momento de autoavaliação também refere nunca ser organizado.

Os gráficos 131 a 136 apresentam os resultados obtidos em relação ao ponto 2.7 da ficha de autoavaliação “área de projeto”.

No sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados, os gráficos 131 a 134 apresentam as respostas dadas às questões “ouço e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas” e “coopero com os colegas na elaboração de trabalhos”.

Gráfico 131

Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Ouçó e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas.

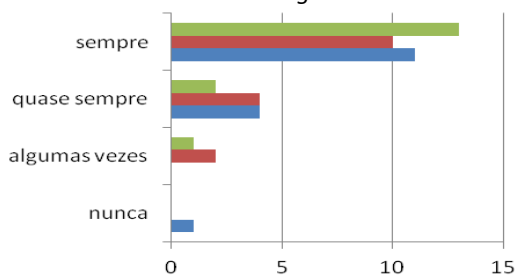
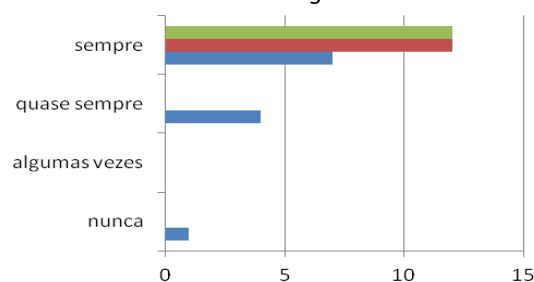


Gráfico 132

Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Ouçó e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas.



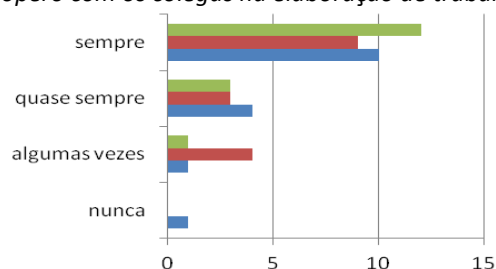
Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

De acordo com os dados apresentados no gráfico 131, no que diz respeito à área curricular não disciplinar de Área de Projeto, no 1.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos da turma t1 assumem saber ouvir e respeitar sempre as opiniões e os pontos de vista dos colegas, quatro referem fazê-lo quase sempre e um dos inquiridos reconhece que nunca o faz. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos assumem saber ouvir e respeitar sempre as opiniões e os pontos de vista dos colegas, quatro referem fazê-lo quase sempre e dois dos inquiridos reconhecem que apenas o fazem algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos reconhecem saber ouvir e respeitar sempre as opiniões e os pontos de vista dos colegas, dois referem fazê-lo quase sempre e um dos inquiridos assume que o faz algumas vezes.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 132, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t2 assumem saber ouvir e respeitar sempre as opiniões e os pontos de vista dos colegas, quatro referem fazê-lo quase sempre e um dos inquiridos reconhece que nunca o faz. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem saber ouvir e respeitar sempre as opiniões e os pontos de vista dos colegas.

Gráfico 133

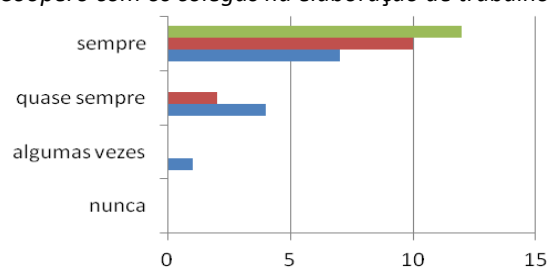
*Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Coopero com os colegas na elaboração de trabalhos.*



Legenda: 1.º momento de autoavaliação (azul), 2.º momento de autoavaliação (vermelho), 3.º momento de autoavaliação (verde)

Gráfico 134

*Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Coopero com os colegas na elaboração de trabalhos.*



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 133, relativamente à cooperação no âmbito da Área de Projeto, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos da turma t1 revelam ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos, quatro referem que o são quase sempre, um assume que apenas é cooperante algumas vezes e um dos inquiridos assume que nunca é

cooperante com os colegas aquando da elaboração de trabalhos. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos demonstram ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos, três referem que o são quase sempre e quatro assumem que apenas são cooperantes algumas vezes. No 3.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos assumem ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos, três referem que o são quase sempre e um assume que apenas é cooperante algumas vezes.

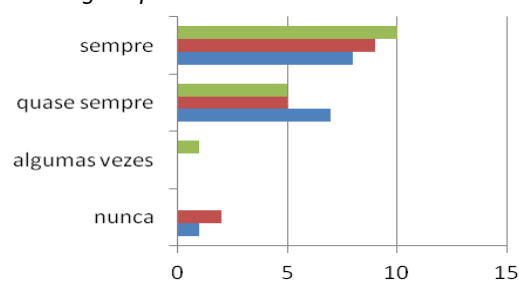
De acordo com os dados constantes no gráfico 134, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t2 revelam ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos, quatro referem que o são quase sempre e um assume que apenas é cooperante algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos demonstram ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos e dois referem que o são quase sempre. No 3.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem ser sempre cooperantes com os colegas na elaboração de trabalhos.

Os gráficos 135 e 136 apresentam os resultados relativos à questão “consigo expor corretamente as minhas ideias”.

Gráfico 135

Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

Consigo expor corretamente as minhas ideias.

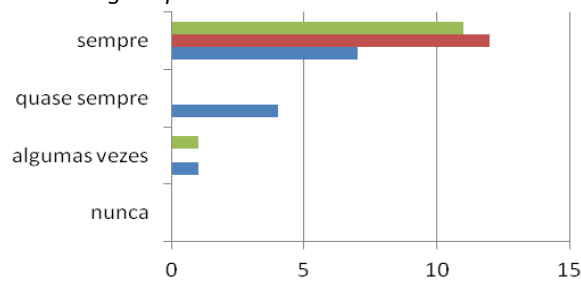


Legenda: 1.º momento de autoavaliação 2.º momento de autoavaliação 3.º momento de autoavaliação

Gráfico 136

Ponto 2.7 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

Consigo expor corretamente as minhas ideias.



De acordo com os dados apresentados no gráfico 135, ainda no âmbito da Área de Projeto, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, oito dos inquiridos da turma t1 revelam ser sempre capazes de expor corretamente as suas ideias, sete assumem que o conseguem fazer quase sempre e um dos inquiridos refere que nunca

consegue expor corretamente as suas ideias. No 2.º momento de autoavaliação, nove dos inquiridos assumem ser sempre capazes de expor corretamente as suas ideias, cinco reconhecem que o conseguem fazer quase sempre e dois dos inquiridos referem que nunca conseguem expor corretamente as suas ideias. No 3.º momento de autoavaliação, 10 dos inquiridos autoavaliam-se como sendo sempre capazes de expor corretamente as suas ideias, cinco assumem que o conseguem fazer quase sempre e um dos inquiridos refere que consegue expor corretamente as suas ideias algumas vezes.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 136, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, sete dos inquiridos da turma t2 revelam ser sempre capazes de expor corretamente as suas ideias, quatro assumem que o conseguem fazer quase sempre e um dos inquiridos refere que consegue expor corretamente as suas ideias algumas vezes. No 2.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem ser sempre capazes de expor corretamente as suas ideias. No 3.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos autoavaliam-se como sendo sempre capazes de expor corretamente as suas ideias e um refere que consegue expor corretamente as suas ideias algumas vezes.

Em síntese, a área curricular não disciplinar de Área de Projeto visa, de acordo com o estipulado no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, capítulo II, artigo 5.º, ponto 3, alínea a), a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diferentes áreas curriculares. De acordo com os dados recolhidos, os inquiridos autoavaliam-se, na sua grande maioria, como sendo capazes de ouvir e respeitar as opiniões e pontos de vista dos colegas, reveladores de espírito cooperação e capazes de expor corretamente as suas ideias.

Os gráficos 137 a 142 apresentam os resultados obtidos em relação ao ponto 2.8 da ficha de autoavaliação “utilização das TIC”, nomeadamente na especificação dos temas/conteúdos da área disciplinar nos quais os inquiridos sentem mais dificuldades que se apresentam na tabela 14.

Os gráficos 137 a 140 apresentam os resultados relativos às questões “sei usar o teclado” e “sei escrever um texto no Word”.

Gráfico 137

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

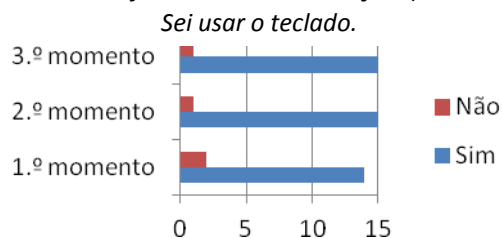


Gráfico 138

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)

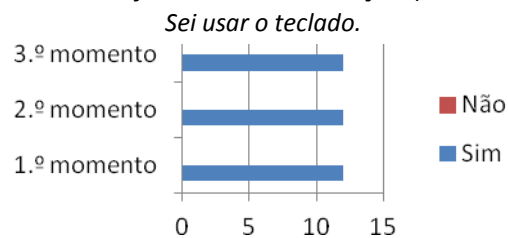


Gráfico 139

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)

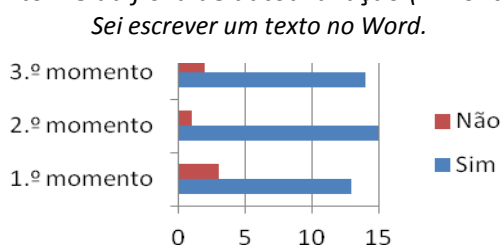
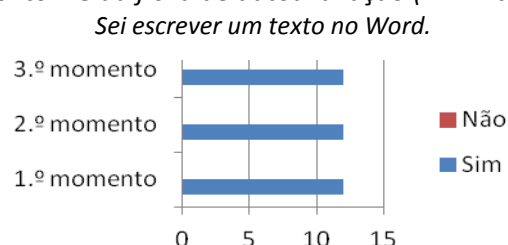


Gráfico 140

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)



Pela análise dos dados apresentados no gráfico 137, podemos constatar que, relativamente a saber usar o teclado, num 1.º momento de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 assumem saber fazê-lo e dois respondem negativamente. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, 15 dos inquiridos reconhecem saber usar o teclado e um dos inquiridos assume que não o sabe usar.

De acordo com os dados constantes no gráfico 138, podemos verificar que, nos três momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 reconhecem saber usar o teclado.

Pela análise dos dados expostos no gráfico 139, podemos constatar que, quanto a saber escrever um texto no programa *Word*, num 1.º momento de autoavaliação, 13 dos inquiridos da turma t1 referem saber fazê-lo e três dos inquiridos assumem não saber escrever um texto no referido programa. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, 15 dos inquiridos assumem saber escrever um texto no programa *Word* e um dos inquiridos admite não o conseguir fazer.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 140, os 12 inquiridos da turma t2 reconhecem, nos três momentos de autoavaliação, serem capazes de escrever um texto no programa *Word*.

Os gráficos 141 e 142 apresentam os resultados relativos à questão “*sei pesquisar na Internet*”.

Gráfico 141

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=16: t1)
Sei pesquisar na Internet.

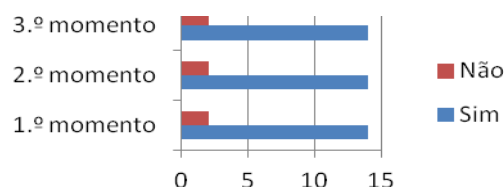
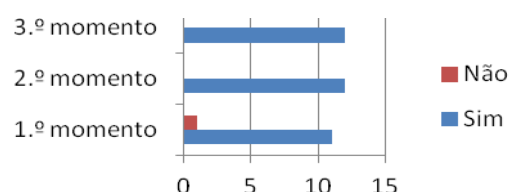


Gráfico 142

Ponto 2.8 da ficha de autoavaliação (n=12: t2)
Sei pesquisar na Internet.



De acordo com os dados recolhidos e apresentados no gráfico 141, ainda no âmbito do uso das TIC, nos três momentos de autoavaliação, 14 dos inquiridos da turma t1 reconhecem saber pesquisar na Internet e dois respondem negativamente.

Pela análise dos dados constantes no gráfico 142, podemos verificar que, no 1.º momento de autoavaliação, 11 dos inquiridos da turma t2 reconhecem dominar a pesquisa na Internet e um dos inquiridos responde negativamente. Nos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação, os 12 inquiridos assumem dominar a pesquisa na Internet.

A tabela 14 apresenta os dados referentes aos temas/conteúdos de TIC identificados pelos inquiridos como sendo aqueles em relação aos quais sentiam mais dificuldades.

Tabela 14

Temas/conteúdos das TIC com mais dificuldades

Há temas/conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...	1.º momento				2.º momento				3.º momento			
	t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)		t1 (n=16)		t2 (n=12)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Jogar	3	18.8	0	0								
Utilizar o computador	2	12.5	0	0								
Construir tabelas					4	25	12	100	6	37.5	10	83.3
Desenhar no <i>Paint</i>					2	12.5	1	8.3	2	12.5	2	16.7
Não responde	11	68.8	12	100	10	62.5	0	0	9	56.3	2	16.7
Outros					0	0	0	0	1	6.3	0	0

Pela análise da tabela 14, podemos verificar que, num 1.º momento de autoavaliação, três dos inquiridos da turma t1 referem sentir dificuldades em jogar, dois

identificam a utilização do computador como sendo difícil e 11 dos inquiridos não respondem. No 2.º momento de autoavaliação, quatro dos inquiridos referem ser difícil a construção de tabelas, dois consideram difícil desenhar no *Paint* e dez dos inquiridos não respondem. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos consideram difícil a construção de tabelas, dois referem o desenho no *Paint* e nove não respondem.

De acordo com os dados apresentados na referida tabela, podemos constatar que, num 1.º momento de autoavaliação, os 12 inquiridos da turma t2 não respondem quando questionados sobre as dificuldades sentidas. No 2.º momento de autoavaliação, 12 dos inquiridos consideram difícil a construção de tabelas e um dos inquiridos também refere ser difícil o desenho no *Paint*. No 3.º momento de autoavaliação, seis dos inquiridos assumem ser difícil a construção de tabelas, dois reconhecem o desenho no *Paint* como sendo difícil, nove não respondem e um dos inquiridos apresentou a sua resposta no parâmetro *Outros* mas não especificou as suas dificuldades.

Em suma, podemos constatar que a maioria dos inquiridos não responde quando questionados sobre temas/conteúdos nos quais sentem mais dificuldades, tal como é demonstrado na tabela 14, o que pode indiciar problemas na tomada de consciência das suas dificuldades. Todavia, verifica-se uma maior consciencialização das dificuldades no decorrer dos três momentos de autoavaliação.

Em síntese, em relação ao uso das TIC, tendo em consideração que o Programa de Operacionalização das Metas de Aprendizagem pressupõe Metas que são definidas para o final de cada ciclo de ensino, é, de facto, indispensável que as TIC se tornem numa ferramenta que contribua para práticas pedagógicas inovadoras e que o professor pense nas aprendizagens pretendidas em cada área disciplinar e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência e moldar as suas metodologias a esta nova realidade. Os inquiridos, na sua esmagadora maioria, autoavaliam-se como sendo capazes de usar o teclado, utilizar o programa *Word* e pesquisar na Internet, evidenciando uma predisposição para o uso das novas tecnologias.

4.5.1. Síntese da análise da aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção

Pela análise dos resultados obtidos, em relação ao ponto um, verifica-se que a totalidade (100%) dos inquiridos admite que não falta à escola sem um motivo importante e que se considera pontual, elementos indiciadores de grande sentido de responsabilidade em relação à assiduidade e pontualidade. Os inquiridos revelam também, na sua maioria, consciência da necessidade de se respeitarem os espaços abertos da escola. E de acordo com os resultados, fazem-no sempre ou quase sempre. Reconhecem a necessidade de estarem atentos e procurar aprender o que lhes é transmitido e os dados indiciam também que procuram corresponder aos objetivos traçados pelo professor. Globalmente e de acordo com os resultados obtidos, as respostas indiciam, maioritariamente, um elevado grau de cumprimento de regras e de sentido de solidariedade.

Relativamente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os dados indicam que os inquiridos demonstram gosto e empenho pela referida área curricular, autoavaliando-se, globalmente, de forma positiva em relação à sua aprendizagem. De destacar que os inquiridos da turma t1 conseguiram identificar as dificuldades sentidas nesta área curricular e que a grande maioria dos inquiridos da turma t2 não o fez. Em relação à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, e de acordo com o apresentado, globalmente os inquiridos autoavaliam-se escolhendo opções que indiciam gosto pela área disciplinar e empenho na realização das tarefas. De realçar que os inquiridos da turma t1 conseguiram discriminar as dificuldades sentidas nesta área curricular e que a grande maioria dos inquiridos da turma t2 não o fez. No respeitante à área curricular disciplinar de Matemática, a grande maioria dos inquiridos parece encarar a aprendizagem da Matemática com relativa facilidade. Os dados indicam também que os inquiridos da turma t1 conseguiram reconhecer as dificuldades sentidas nesta área curricular e que a grande maioria dos inquiridos da turma t2 não o fez. No respeitante à área das Expressões, os dados indicam que os inquiridos se autoavaliam como sendo criativos, participativos, expressivos, empenhados e cooperantes. Relativamente à área curricular não disciplinar de Formação Cívica, os dados recolhidos indiciam grande sentido

de respeito pelas diferenças e pelo cumprimento das normas e valores em sociedade. No que diz respeito à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, os dados parecem indicar que os inquiridos se consideram autónomos, organizados e capazes de solicitar ajuda quando necessário. Quanto à área curricular não disciplinar de Área de Projeto, os dados indiciam que os inquiridos se autoavaliam como tendo a capacidade de saber ouvir, cooperar e expor as suas ideias. Pela análise dos dados referentes ao domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, estes indicam que a esmagadora maioria dos inquiridos apresenta bons conhecimentos e domina a utilização, nomeadamente a Internet.

Em síntese, os dados parecem evidenciar capacidade de autoavaliação por parte dos inquiridos e refletem uma atitude bastante positiva em relação à escola e à realização das suas aprendizagens. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Dias (2008) quando defende que a autoavaliação como forma de regulação da aprendizagem destaca o papel do aluno neste processo e que a regulação está efetivamente focada na sua ação. Desta forma, os alunos reconhecem que ao realizar a autoavaliação, esta permite-lhes regular a sua aprendizagem e refletir sobre as estratégias a adotar para melhorar a sua aprendizagem.

4.6 Avaliação sumativa dos alunos

A avaliação sumativa, uma das modalidades de avaliação, como já foi anteriormente focado no capítulo II, realiza-se no final de cada período letivo, com utilização de toda a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa, consistindo na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

Para uma análise mais sistematizada, apresentamos, seguidamente, alguns gráficos que permitem ilustrar os resultados da avaliação sumativa dos alunos das turmas t1, t2, t3 e t4 no 1.º e 2.º períodos letivos.

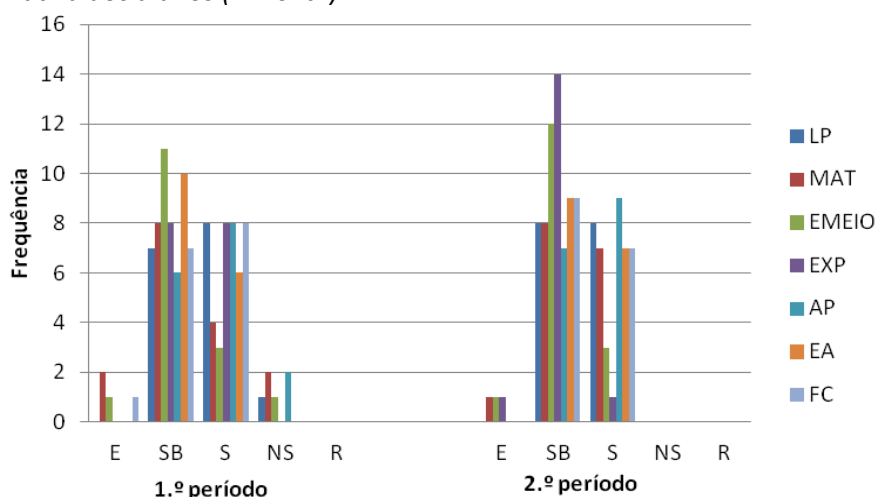
A legenda relativa às áreas curriculares disciplinares expressa nos gráficos apresenta a seguinte codificação: **LP** – Língua Portuguesa; **MAT** – Matemática; **EMEIO** – Estudo do Meio; **EXP** – Expressões; **AP** – Área de Projeto; **EA** – Estudo Acompanhado; **FC** –

Formação Cívica. Tratando-se de uma avaliação qualitativa, a nomenclatura expressa apresenta a seguinte codificação: **E** – Excelente; **SB** – Satisfaz Bastante; **S** – Satisfaz; **NS** – Não Satisfaz; **R** – Reduzido.

O gráfico 143 apresenta os resultados referentes à avaliação sumativa dos alunos da turma t1 nos 1.º e 2.º períodos letivos.

Gráfico 143

Avaliação sumativa dos alunos (n=16: t1)



Pela análise do gráfico 143, podemos constatar que, em relação à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, o número de menções de satisfaz bastante sofreu um acréscimo de sete para oito, o número de menções de satisfaz manteve-se (oito), deixando de se verificar a única menção de não satisfaz existente no 1.º período. Relativamente à área curricular disciplinar de Matemática, verificou-se uma diminuição de menções de excelente de duas para uma, do 1.º para o 2.º período, manteve-se o número de menções de satisfaz bastante (oito) aumentou o número de menções de satisfaz de quatro para sete, deixando de se verificar as duas menções de não satisfaz existentes no 1.º período. No respeitante à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, manteve-se o número de menções de excelente (uma), aumentou o número de menções de satisfaz bastante de 11 para 12 no 2.º período, manteve-se o número de menções de satisfaz (três) e deixou de se verificar a única menção de não satisfaz existente no 1.º período. Em relação à área curricular disciplinar de Expressões, verificou-se um acréscimo de menções de excelente, de zero para uma e de satisfaz bastante, de oito no 1.º período

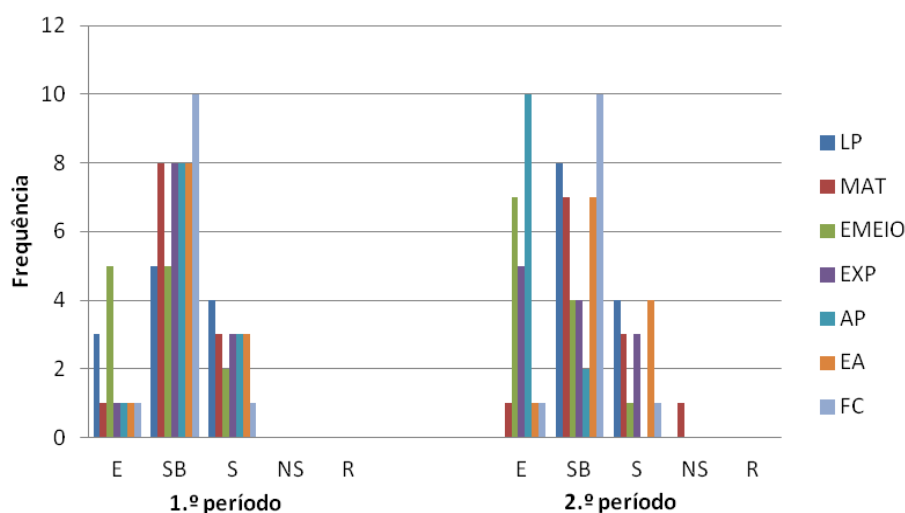
para 14 no 2.º período. Verificou-se, por consequência, uma diminuição de menções de satisfaz de oito para uma. Na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, no final do 1.º período, foram atribuídas seis menções de satisfaz bastante, oito de satisfaz e duas de não satisfaz. No 2.º período, foram atribuídas sete menções de satisfaz bastante e nove de satisfaz. No respeitante à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, verificou-se, no 1.º período, a atribuição de 10 menções de satisfaz bastante e de seis menções de satisfaz. No 2.º período, foram atribuídas nove menções de satisfaz bastante e sete menções de satisfaz. Relativamente aos resultados da área curricular de Formação Cívica, verificou-se a atribuição, no 1.º período, de uma menção de excelente, sete menções de satisfaz bastante e de oito menções de satisfaz.

Em suma, pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa, no 1.º período verificou-se a atribuição de quatro menções de excelente, 57 menções de satisfaz bastante, 45 menções de satisfaz e seis menções de não satisfaz. No 2.º período, verificou-se a atribuição de três menções de excelente, 67 menções de satisfaz bastante, 42 menções de satisfaz e nenhuma menção de não satisfaz. Podemos, portanto, constatar uma melhoria global dos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período.

O gráfico 144 apresenta os resultados referentes à avaliação sumativa dos alunos da turma t2 nos 1.º e 2.º períodos letivos.

Gráfico 144

Avaliação sumativa dos alunos (n=12: t2)



Pela análise do gráfico 144 pode verificar-se que, no respeitante aos resultados da avaliação sumativa na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, cumpriu-se uma diminuição de menções de excelente, de três para nenhuma, do 1.º para o 2.º período. Verificou-se um aumento de resultados bastante satisfatórios, de cinco para oito menções, sendo que os resultados satisfatórios se mantiveram (quatro). Em relação à área curricular disciplinar de Matemática, as menções de excelente mantiveram-se (uma), sendo que se pode constatar a diminuição de menções satisfaz bastante de oito para sete, do 1.º para o 2.º período. Verificou-se também a existência de uma menção de não satisfaz no 2.º período. Relativamente à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, verifica-se um aumento de menções de excelente do 1.º para o 2.º período, de cinco para sete, a diminuição das menções de satisfaz bastante de cinco para quatro e o decréscimo de menções de satisfaz de duas para uma menção. No que diz respeito à área curricular disciplinar de Expressões, constata-se um aumento de menções de excelente do 1.º para o 2.º período, de uma para cinco, com uma consequente diminuição de menções de satisfaz bastante de oito para quatro e a manutenção do mesmo número de menções de satisfaz (três). Na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, verificou-se um aumento significativo de menções de excelente do 1.º para o 2.º período, de uma para 10 menções. Também se verificou uma diminuição de menções de satisfaz bastante de satisfaz, de oito para duas menções e de três para nenhuma, respetivamente. Em relação aos resultados da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, do 1.º para o 2.º período, as menções de excelente mantiveram-se (uma), as de satisfaz bastante sofreram uma diminuição, de oito para sete e as de satisfaz aumentaram de três para quatro menções. Relativamente aos resultados da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, o número de menções de excelente manteve-se (uma) e o mesmo cenário verificou-se com as menções de satisfaz bastante (10) e de satisfaz (uma).

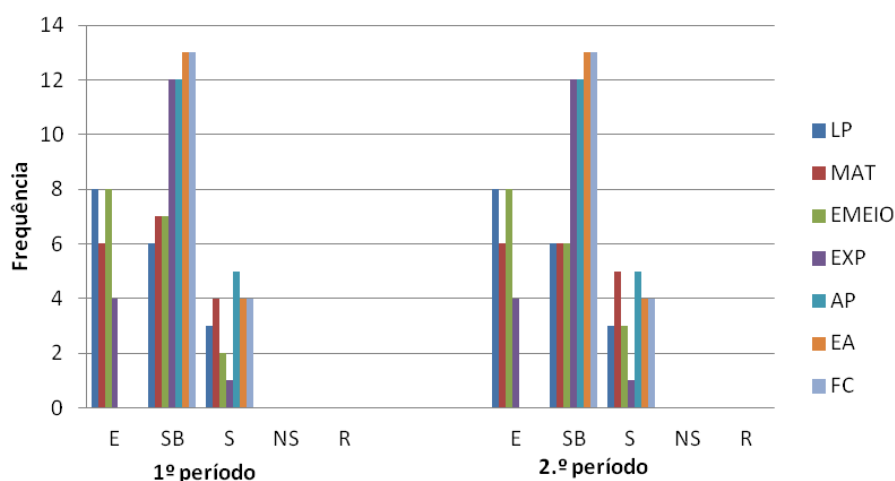
Em suma, pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa, no 1.º período verificou-se a atribuição de 13 menções de excelente, 52 menções de satisfaz bastante e 19 menções de satisfaz. No 2.º período, verificou-se a atribuição de 25 menções de excelente, 42 menções de satisfaz bastante, 16 menções de satisfaz e uma menção de não satisfaz. Podemos, portanto, constatar um aumento do

número de menções de excelente, sendo que se verificou essencialmente na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, uma diminuição das menções de satisfaz bastante e de satisfaz e o aumento do número de menções de não satisfaz, nos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período.

O gráfico 145 apresenta os resultados referentes à avaliação sumativa dos alunos da turma t3 nos 1.º e 2.º períodos letivos.

Gráfico 145

Avaliação sumativa dos alunos (n= 17: t3)



Pela análise do gráfico 145 pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, estes mantiveram-se inalterados do 1.º para o 2.º período (oito menções de excelente, seis menções de satisfaz bastante e três menções de satisfaz). Na área curricular disciplinar de Matemática, verificou-se a manutenção do número de menções de excelente (seis), houve a diminuição do número de menções de satisfaz bastante, de sete para seis e um consequente aumento das menções de satisfaz de quatro para cinco menções atribuídas. Em relação à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, verificou-se a manutenção do número de menções de excelente (oito), houve a diminuição do número de menções de satisfaz bastante, de sete para seis e um consequente aumento das menções de satisfaz de dois para três menções atribuídas. No respeitante à área curricular disciplinar de Expressões, verificou-se a manutenção do número de menções atribuídas do 1.º para o

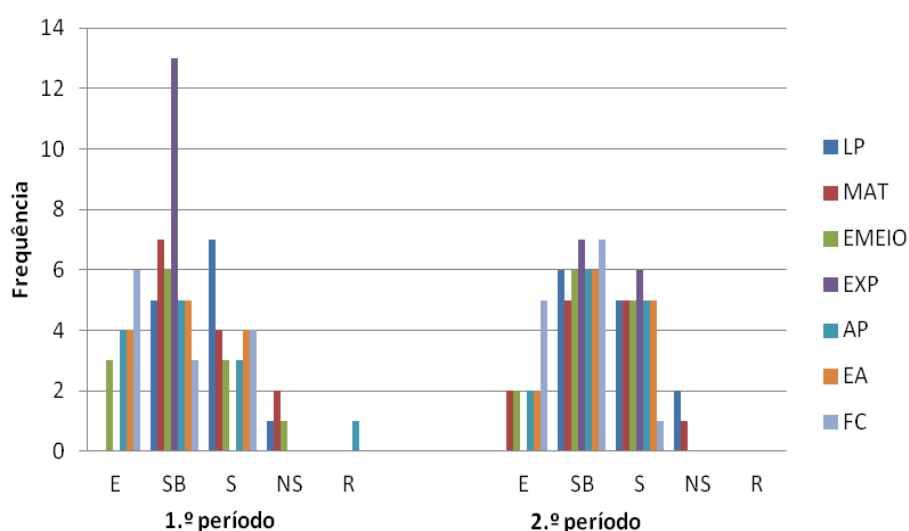
2.º período (quatro menções de excelente, 12 menções de satisfaz e uma menção de satisfaz). Relativamente à área curricular não disciplinar de Área de Projeto verificou-se o mesmo número de menções atribuídas do 1.º para o 2.º período (12 menções de satisfaz bastante e cinco menções de satisfaz). Relativamente às áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Formação Cívica também se verificou o mesmo número de menções atribuídas do 1.º para o 2.º período (13 menções de satisfaz bastante e quatro menções de satisfaz).

Em suma, pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa, no 1.º período verificou-se a atribuição de 26 menções de excelente, 70 menções de satisfaz bastante e 23 menções de satisfaz. No 2.º período, verificou-se a atribuição de 26 menções de excelente, 68 menções de satisfaz bastante e 25 menções de satisfaz. Podemos, portanto, constatar a manutenção global dos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período.

O gráfico 146 apresenta os resultados referentes à avaliação sumativa dos alunos da turma t4 nos 1.º e 2.º períodos letivos.

Gráfico 146

Avaliação sumativa dos alunos (n=13: t4)



Pela análise do gráfico 146 pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, do 1.º para o 2.º período, houve um aumento de menções de satisfaz bastante, de cinco para seis

menções, uma diminuição das menções de satisfaz, de sete para cinco menções e um acréscimo de menções de não satisfaz, de uma para duas menções. No que diz respeito à área curricular disciplinar de Matemática, do 1.º para o 2.º período, verificou-se o aumento de menções de excelente, de nenhuma para duas e a consequente diminuição de menções de satisfaz bastante, de sete para cinco menções. Verificou-se também o aumento das menções de satisfaz, de quatro para cinco menções e a diminuição das menções de não satisfaz, de duas para apenas uma menção. Em relação à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, do 1.º para o 2.º período, podemos constatar a diminuição de menções de excelente, de três para duas, a manutenção do número de menções de satisfaz bastante (seis) e o aumento das menções de satisfaz de três para cinco menções. No respeitante à área curricular disciplinar de Expressões, verificou-se a transição da totalidade de menções de satisfaz bastante (13), no 1.º período, para sete menções de satisfaz bastante e seis menções de satisfaz no 2.º período. Na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, verificou-se uma diminuição de menções de excelente, de quatro para duas menções, do 1.º para o 2.º período. Verificou-se também o aumento de menções de satisfaz bastante e de satisfaz, de cinco para seis menções e de três para cinco menções, respetivamente. Relativamente à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, constatou-se, do 1.º para o 2.º período, uma diminuição na atribuição de menções de excelente, quatro para duas menções. Também se constatou um aumento do número de menções de satisfaz bastante e de satisfaz, de cinco para seis menções e de quatro para cinco menções, respetivamente. Em relação à área curricular não disciplinar de Formação Cívica, verificou-se uma diminuição do número de menções de excelente, de seis para cinco menções, do 1.º para o 2.º período. Verificou-se também um aumento do número de menções de satisfaz bastante, de três para sete menções e uma diminuição do número de menções de satisfaz, de quatro para uma menção, do 1.º para o 2.º período.

Em suma, pode verificar-se que, relativamente aos resultados da avaliação sumativa, no 1.º período verificou-se a atribuição de 17 menções de excelente, 44 menções de satisfaz bastante, 25 menções de satisfaz, quatro menções de não satisfaz e uma menção de reduzido. No 2.º período, verificou-se a atribuição de 13 menções de excelente, 43 menções de satisfaz bastante, 32 menções de satisfaz e três menções de

não satisfaz. Podemos, portanto, constatar uma diminuição dos níveis negativos, das menções de satisfaz bastante e de excelente nos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período.

4.7 Entrevistas aos professores cujas turmas foram alvo de intervenção

A realização das entrevistas individuais aos dois professores (p1 e p2), titulares das turmas alvo de intervenção durante este estudo, conduziu à análise do conteúdo das mesmas. De forma a facilitar uma análise mais sistematizada dos resultados, apresentamos, seguidamente, algumas tabelas que permitem:

- ilustrar e esclarecer a frequência das perceções dos professores acerca da função do 1.º CEB na formação integral do aluno;
- identificar o papel da avaliação das aprendizagens;
- identificar as práticas de autoavaliação adotadas pelos professores promotoras das aprendizagens dos alunos;
- identificar o impacto dessas práticas de autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos do 1.º CEB.

A transcrição do teor das entrevistas encontra-se em anexo (anexo 7).

Na tabela 15 apresentamos os resultados referentes à identificação das perceções dos professores acerca da função do 1.º CEB.

Tabela 15

Identificação das perceções dos professores acerca da função do 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Categorias de análise								
		Função estruturante			Formação da personalidade			1.º contacto com a leitura e escrita		
Identificação das perceções	Perceções do professor acerca da função do 1.º CEB.	f	%	códigos	f	%	códigos	f	%	códigos
		1	50	p1	2	100	p1; p2	1	50	p1

Pela análise da tabela 15 podemos constatar que a totalidade (100%) dos inquiridos perceciona o 1.º CEB como tendo uma função essencialmente na formação da personalidade dos alunos. Também consideram que terá uma função estruturante (p1) e como sendo o momento em que os alunos tomam contacto pela primeira vez com a

leitura e a escrita (p1), domínios estes que serão fundamentais na consecução dos seus estudos.

Na tabela 16 apresentamos os resultados referentes à identificação do papel da avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º CEB.

Tabela 16

Identificação do papel da avaliação das aprendizagens no 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Categorias de análise								
		Aferição de conhecimentos			Reflexão			Regulação		
Identificação do papel da avaliação	Papel da avaliação das aprendizagens; Importância atribuída à autoavaliação.	f	%	códigos	f	%	códigos	f	%	códigos
		2	100	p1; p2	2	100	p1; p2	1	50	p1

Pela análise da tabela 16 podemos verificar que a totalidade (100%) dos inquiridos entende que o principal papel da avaliação é o de aferir os conhecimentos dos alunos e são também defensores de que a avaliação deverá proporcionar momentos de reflexão sobre os erros numa tentativa de superação das dificuldades. Na perspetiva do professor, p1 reitera que os resultados da avaliação deverão servir para que o professor possa reestruturar o seu ensino e usar outras estratégias mediante os resultados.

Na tabela 17 podemos identificar as práticas e as estratégias de autoavaliação desenvolvidas pelos professores nas salas de aula do 1.º CEB.

Tabela 17

Caracterização das práticas de autoavaliação no 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Categorias de análise								
		Diálogo reflexivo			Grelhas de autoavaliação			Fichas de autoavaliação do agrupamento		
Identificação das práticas de autoavaliação	Caracterização de práticas de autoavaliação; Identificação de estratégias de autoavaliação.	f	%	códigos	f	%	códigos	f	%	códigos
		1	50	p1	1	50	p2	2	100	p1; p2

Os resultados apresentados na tabela 17 permitem constatar que a totalidade (100%) dos inquiridos leva os seus alunos a realizar a autoavaliação através do preenchimento no final de cada período da ficha de autoavaliação existente no agrupamento. No sentido de complementar esta autoavaliação, p1 afirma que promove um diálogo reflexivo com os seus alunos no sentido de os levar a refletir sobre os resultados da avaliação. Além disso, p2 aponta a utilização semanal de grelhas de autoavaliação para avaliar os domínios da leitura e da resolução de problemas.

Na tabela 18 podemos identificar o impacto das práticas de autoavaliação no 1.º CEB de acordo com as subcategorias *benefícios de uma prática constante de autoavaliação e avaliação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo*.

Tabela 18
Identificação do impacto das práticas de autoavaliação no 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Categorias de análise								
		Reflexão			Comparação entre momentos de avaliação			Emancipação		
Identificação do impacto das práticas de autoavaliação	Benefícios de uma prática constante de autoavaliação;	f	%	códigos	f	%	códigos	f	%	códigos
		1	50	p2	1	50	p1	2	100	p1; p2
	Avaliação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo.	Reflexão			Consciência			Questões de resposta aberta		
		f	%	códigos	f	%	códigos	f	%	códigos
		2	100	p1; p2	1	50	p1	2	100	p1; p2

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 18 podemos aferir que a totalidade (100%) dos inquiridos entende que uma prática constante de autoavaliação das aprendizagens permite que o aluno consiga tirar por si ilações em relação ao seu percurso, verificando-se uma emancipação da sua parte em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Também e segundo p1, acaba por possibilitar uma comparação entre momentos de avaliação e de acordo com p2 promove a reflexão por parte dos alunos. Relativamente à avaliação que os inquiridos fazem do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo, estes entendem que é promotor de

reflexão e que ao conter questões de resposta aberta conduz os alunos a uma melhor consciencialização sobre a sua própria avaliação.

4.7.1. Síntese da análise das entrevistas aos professores cujas turmas foram alvo de intervenção

Pela análise dos dados recolhidos, podemos constatar que a totalidade dos inquiridos considera que o 1.º CEB tem um papel essencial na formação da personalidade das crianças, indo de encontro ao enunciado na LBSE, lei nº 46/86 de 14 de outubro, revista a 30 de agosto de 2005 (lei nº 49/2005), que refere que o 1.º CEB tem como objetivos o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças, garantir a aquisição de domínios de saberes e incrementar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Relativamente ao papel da avaliação das aprendizagens no 1.º CEB, a totalidade dos inquiridos refere que os principais papéis da avaliação são o da aferição de conhecimentos e o da reflexão. Na perspetiva de Ferreira (2010), desde que surgiu o novo paradigma da avaliação, na década de 60 do século XX, que se passou a privilegiar o processo de ensino e de aprendizagem como objeto avaliativo. Segundo o mesmo autor, a avaliação, para além de sumativa é simultaneamente formativa e formadora tanto para o aluno como para o docente. Relativamente ao aluno, pretende-se que este se torne consciente e autónomo em relação ao seu processo de aprendizagem. No respeitante ao docente pretende-se que a avaliação o conduza à reflexão sobre a adequação das estratégias de ensino que utiliza, modificando-as consoante os percursos de aprendizagem dos diferentes alunos e os resultados evidenciados.

No que concerne à caracterização das práticas de autoavaliação no 1.º CEB, a totalidade dos inquiridos indica a realização da ficha de autoavaliação do agrupamento como estratégia privilegiada de autoavaliação, apesar de serem enunciadas outras estratégias de autoavaliação. Se é um facto que a utilização das estratégias é importante, a verdade é que o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, a eficiência e a oportunidade também o são, uma vez que, de acordo com Dias (2008), a

autoavaliação possibilita que, numa determinada situação de aprendizagem, o aluno desenvolva estratégias de análise e de interpretação do seu trabalho e da sua autonomia, conduzindo-o a uma tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

Em relação à identificação do impacto das práticas de autoavaliação no 1.º CEB, a totalidade dos inquiridos defende que uma prática constante de autoavaliação conduz à emancipação ou autonomia do aluno. Mas para que tal se verifique é essencial a promoção das condições necessárias para a sua realização. O desenvolvimento da autonomia deve, assim, ser integrado no processo de ensino e aprendizagem desde cedo e constituir-se como objeto de práticas e de reflexão constantes. Desta forma, o aluno vai-se responsabilizando pela sua aprendizagem, em conjunto com o professor. Esta ideia é corroborada por Costa (2009) quando refere que à escola compete instruir os estudantes para que eles consigam autonomamente e de uma forma crítica e motivada adotar um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida.

No respeitante à avaliação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo, a totalidade dos inquiridos considera-o promotor de reflexão. Esta perspetiva é corroborada por Martins (2008) quando refere que a avaliação tem de ser diversificada, procurando distinguir em profundidade a estrutura, a qualidade da aprendizagem e a compreensão dos alunos.

Os inquiridos também apontam a existência de questões de resposta aberta como ponto positivo, um tipo de questões em que o estudante pode responder livremente, escrevendo a própria resposta. Estes resultados apontam para o defendido por Amaro, Póvoa e Macedo (2005) quando sustentam que as questões de resposta aberta possibilitam ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, facilitando deste modo a liberdade de expressão.

Em suma, o facto do instrumento de autoavaliação do agrupamento ser apenas constituído por questões de resposta fechada foi um aspeto considerado como menos positivo comparativamente com a existência de questões de resposta aberta no instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta as conclusões do estudo realizado, atendendo às questões e objetivos delineados. De modo a facilitar a sua leitura encontra-se estruturado em quatro subcapítulos organizados em (5.1) conclusões; (5.2) limitações do estudo; (5.3) pontos de reflexão sobre formação e o desenvolvimento da profissionalidade; (5.4) recomendações para futuros estudos.

5.1 Conclusões

Ao longo dos tempos verificou-se, segundo autores como Fernandes (2004), que a avaliação se foi tornando mais complexa e mais aprimorada, progredindo muito ao nível dos métodos utilizados, dos objetos de avaliação considerados ou dos propósitos ou finalidades. De uma conceção inicial muito redutora foi-se evoluindo para uma conceção mais sistémica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as «coisas» respeitantes aos alunos para passarem a abarcar professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas.

No decorrer do desenvolvimento do estudo, intitulado de *Autoavaliação: perceções e práticas de professores e alunos do 1.º CEB*, pretendeu-se conduzi-lo de forma sistemática e coerente no sentido de encontrar respostas às questões que problematizámos:

- *Quais as conceções de professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação?*
- *A que práticas de autoavaliação recorrem esses professores em sala de aula?*
- *O trabalho colaborativo entre pares permite alterar as práticas dos professores e alunos no que concerne à autoavaliação?*

Para tal, foi procurado o enquadramento da investigação num referencial teórico sustentado por uma racionalidade reflexiva e crítica, e a busca de fontes teóricas adequadas aos objetivos, à metodologia e ao teor do estudo. As referências bibliográficas

do estudo refletem um vasto leque de pesquisas no campo da educação e, em particular, no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, com enfoque na autoavaliação.

Ainda que conscientes da complexidade do processo de supervisão contextualizado em práticas de avaliação, apresentam-se as conclusões no que concerne aos objetivos de investigação que foram formulados e que a seguir se passam a analisar individualmente.

Com o objetivo de ***conhecer as concepções dos professores e alunos do 1.º CEB relativamente à autoavaliação das aprendizagens*** foram realizados inquéritos por questionário a professores e alunos.

Concluiu-se, pela análise dos resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores, que de um total de quatro inquiridos, três quartos dos docentes consideram que a autoavaliação terá como finalidade, no ponto de vista do professor, monitorizar atitudes e comportamentos e ajudar a reformular estratégias de autoavaliação. Quando posicionados no ponto de vista do aluno, a totalidade dos docentes considera que a autoavaliação contribui para que o aluno reconheça avanços na aprendizagem, permite-lhe reconhecer avanços na aprendizagem e contribui para o desenvolvimento no aluno de atitudes de responsabilidade. Estes resultados corroboram com a perspetiva de Costa (2009) quando afirma que é indispensável que as práticas pedagógicas fomentem condições para que os alunos aprendam a autorregular as suas ações, recorrendo ao estabelecimento de objetivos, à monitorização do seu processo de aprendizagem, realizando a avaliação do seu progresso e desempenho e, com base no feedback que esta lhe fornece, proceda aos ajustamentos necessários no seu processo de aprendizagem que lhes permitam caminhar em direção aos objetivos delineados.

No respeitante à função da autoavaliação, metade dos inquiridos referem que terá uma função essencialmente de regulação. Este resultado corrobora com a perspetiva de Santos (2002) quando afirma que a autoavaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno advém quando ele toma consciência dos seus erros e da sua forma de se confrontar com os obstáculos. E, por isso, neste contexto, cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça.

Em relação ao direcionamento da autoavaliação, três quartos dos inquiridos consideram que a autoavaliação se direciona para a colaboração e envolvimento na aprendizagem, para as atitudes e valores perante a aprendizagem, a atitude no seio da sala de aula, a postura em trabalho de grupo e pares e para os saberes dos alunos. Esta perspetiva vai ao encontro ao defendido por Costa (2009) quando refere que a autoavaliação resultará da colaboração entre professor e alunos, o que lhe concede um cariz mais democrático, mais participado e mais justo.

Relativamente à aplicação da autoavaliação, três quartos dos inquiridos defendem que esta deverá acontecer no final de cada unidade curricular, de cada período letivo e no final de cada ano letivo. No respeitante à forma como a autoavaliação deve ser realizada, a totalidade dos inquiridos entendem que esta deve ser praticada pelo aluno, individualmente, indo ao encontro ao defendido por Dias (2008) quando refere que ao recorrer à autoavaliação, o aluno vai adquirindo autonomia e um autocontrolo fundamental para confrontar os resultados que adquire com aqueles que estavam definidos. Logo, poderemos concluir que a avaliação deixa de ser uma ação exclusiva do professor para passar também a ser da responsabilidade do aluno.

Concluiu-se, pela análise dos resultados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos, relativamente à mesma questão, que, de um total de 58 inquiridos, cerca de metade destes compreendem a autoavaliação como uma oportunidade de o aluno pensar sobre o que aprendeu e aproximadamente a outra metade dos inquiridos considera que a autoavaliação permite ao aluno ficar a saber que precisa estudar mais. Mais de três quartos dos inquiridos consideram que a autoavaliação tem como finalidade ajudar a estudar melhor e uma percentagem maior dos inquiridos considera que a autoavaliação deve incidir sobre a forma como o aluno vai aprendendo. Neste sentido, a autoavaliação pode configurar-se como um princípio estratégico para a promoção de reconhecimento e maior responsabilidade para com a aprendizagem.

Em relação à aplicação da autoavaliação, cerca de três quartos dos inquiridos concorda que a autoavaliação deva ser aplicada no final do ano letivo e relativamente à sua realização, uma percentagem maior dos inquiridos sustenta que deve ser realizada

pelo aluno sozinho e cerca de três quartos dos inquiridos defende que deve ter lugar em ambiente de sala de aula.

No respeitante à função da autoavaliação, mais de três quartos dos inquiridos atribuem-lhe uma função essencialmente de regulação. Na perspetiva de Ferreira (2009), é através do autocontrolo intencional, para o qual a motivação representa um papel fundamental, que o aluno vai fazendo a autoavaliação contínua da realização da tarefa, conseguida pela comparação entre o que está a fazer e os critérios de realização e de sucesso da mesma. A partir dela, torna-se exequível ao aluno regular a sua aprendizagem.

Com o objetivo de ***caracterizar as práticas de autoavaliação das aprendizagens desses professores*** e ainda no âmbito dos inquéritos por questionário realizados a professores, concluiu-se que, no respeitante a uma prática regular de autoavaliação, três quartos dos inquiridos respondem afirmativamente. A totalidade dos inquiridos encontra benefícios numa prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens e reconhecem a importância da ficha de autoavaliação elaborada pelo departamento curricular enquanto instrumento de autoavaliação, mas apenas três quartos dos inquiridos assumem pô-la em prática com os seus alunos, principalmente em momentos coincidentes com o final do período. Concluiu-se, em relação às práticas de autoavaliação, que a totalidade dos inquiridos considera que estas são muito relevantes no sentido de proporcionar aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo.

De acordo com os dados recolhidos através do inquérito por questionário aos alunos, perto de três quartos dos inquiridos referem realizar a autoavaliação através da ficha fornecida pelo(a) professor(a) e uma percentagem maior entende realizar autoavaliação através de outras formas, nomeadamente oralmente, nos manuais e nas fichas de avaliação. Em relação ao principal momento de autoavaliação, mais de metade dos inquiridos identifica o final do ano letivo.

No entanto, na perspetiva de Barbosa e Alaiz (1994), a participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens não é suficiente. É fundamental a sua participação mais ativa na construção e gestão do *processo de ensino e aprendizagem*, na análise dos erros

cometidos, no registo das aprendizagens alcançadas, na determinação e planeamento das aprendizagens que ainda falta realizar. Por outras palavras, é necessário promover uma forma mais profunda de autoavaliação.

Relativamente à análise do instrumento de autoavaliação do agrupamento, verifica-se que os alunos envolvidos no estudo são essencialmente autoavaliados pela sua *responsabilidade, emancipação, pelas suas atitudes e capacidade*, em parâmetros de resposta fechada, em que há lugar à escolha de uma das opções apresentadas, não se verificando a existência de qualquer questão de resposta aberta no instrumento de autoavaliação do agrupamento. Estes resultados dão indícios de que este tipo de instrumento constituído apenas por questões de resposta fechada é bastante objetivo, no entanto requer um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Pela análise dos resultados obtidos através do instrumento de autoavaliação do agrupamento aplicado aos alunos das turmas t3 e t4, os inquiridos reconhecem ser, na sua maioria, pontuais e assíduos, encaram a participação na aula de forma autónoma com alguma hesitação e frequentemente apenas participam quando solicitados pelo professor. Percecionam um elevado grau de cumprimento das regras na sala de aula e respeito pela figura do professor. Consideram-se organizados, colaborantes, cumpridores em relação às tarefas marcadas para casa e autónomos. Entendem-se participantes ativos na planificação e realização dos trabalhos, na realização de pesquisas, na adoção de estratégias, tanto no trabalho individual como de grupo e pensam-se capazes de aplicar os seus conhecimentos.

Com o objetivo ***de reconhecer o impacto de uma intervenção direcionada para a autoavaliação, com recurso a práticas de trabalho colaborativo, na regulação das aprendizagens dos alunos*** foi aplicado um instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção aos alunos das turmas t1 e t2. Procedeu-se também à análise dos resultados da avaliação sumativa do 1.º e 2.º períodos letivos dos alunos participantes no estudo e à realização de uma entrevista aos professores (p1 e p2) das turmas alvo de intervenção no estudo.

Relativamente ao instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção, foi nosso intuito que se tornasse promotor de emancipação dos alunos, da

regulação da sua aprendizagem e de práticas de autoavaliação. Pela análise dos resultados obtidos, após a aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção aos alunos das turmas t1 e t2, verifica-se, globalmente, que as respostas indiciam um elevado grau de cumprimento de regras, de respeito pelo espaço escolar e de sentido de solidariedade. Relativamente às áreas curriculares disciplinares, os dados indiciam que os inquiridos demonstram gosto e empenho pela totalidade das áreas, autoavaliando-se como sendo criativos, participativos, expressivos, empenhados e cooperantes. No respeitante às áreas curriculares não disciplinares, os dados recolhidos indiciam grande sentido de respeito pelas diferenças e pelo cumprimento das normas e valores em sociedade. Os inquiridos consideram-se autónomos, organizados e capazes de solicitar ajuda quando necessário e autoavaliam-se como tendo a capacidade de saber ouvir, cooperar e expor as suas ideias. Relativamente ao domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, estes indicam que a esmagadora maioria dos inquiridos apresenta bons conhecimentos e domina a utilização, nomeadamente a Internet. Destaca-se que os inquiridos da turma t1 conseguiram identificar as dificuldades sentidas nas diferentes áreas curriculares e que a grande maioria dos inquiridos da turma t2 não o fez ou não o conseguiu fazer. Em síntese, os dados parecem evidenciar capacidade de autoavaliação por parte dos inquiridos e refletem uma atitude bastante positiva em relação à escola e à realização das suas aprendizagens.

Conclui-se que, após a análise dos dados referentes à avaliação sumativa dos alunos das turmas t1, t2, t3 e t4, que em relação à turma t1 podemos constatar uma melhoria global dos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período. No respeitante à turma t2, podemos, verificar um aumento do número de menções de excelente, sendo que se verificou essencialmente na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, uma diminuição das menções de satisfaz bastante e de satisfaz e o aumento do número de menções de não satisfaz, nos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período. Relativamente à turma t3 reconhecemos a manutenção global dos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período. E em relação à turma t4 podemos constatar uma diminuição dos níveis negativos, das menções de satisfaz bastante e de excelente nos resultados da avaliação sumativa do 1.º para o 2.º período.

Pela análise dos dados recolhidos, após a realização de uma entrevista aos professores (p1 e p2) das turmas alvo de intervenção no estudo, a totalidade dos docentes consideram que o 1.º CEB tem uma função essencial na formação da personalidade dos alunos. Esta opinião é corroborada por Ribeiro (2006) quando refere que a escola deve fomentar a formação de pessoas mais implicadas com os valores sociais e os princípios de solidariedade, mas tal só é possível se na escola, se desenvolver o exercício de cidadania. Isto implica a participação efetiva do aluno na construção e defesa de valores e atitudes. Neste sentido, os professores, enquanto agentes educativos, devem proporcionar ao aluno não só a aquisição de conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de hábitos de pensamento de que estes precisam para se tornarem cidadãos instruídos, conscientes e livres.

Quanto ao principal papel da avaliação, na perspetiva da totalidade dos inquiridos, é o de aferir os conhecimentos dos alunos e proporcionar momentos de reflexão. Na perspetiva de Sobrinho (2009), a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1.º CEB é evidenciada na perspetiva de aprender a aprender e numa ótica de avaliar para aprender, facilitando ao aluno o desenvolvimento de competências mais vastas no sentido do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Relativamente às práticas de autoavaliação, a totalidade dos inquiridos refere que os seus alunos realizam a autoavaliação através do preenchimento, no final de cada período, do instrumento de autoavaliação do agrupamento e entendem que uma prática constante de autoavaliação conduz à emancipação dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Barreiro (2009) o professor é, essencialmente, um orientador e o aluno um agente ativo no seu processo de aprendizagem, o que subentende o desenvolvimento de competências metacognitivas, que compreendem a planificação, monitorização e avaliação dos procedimentos e das aprendizagens.

O instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito da intervenção através do trabalho colaborativo entre pares é, de acordo com a totalidade dos inquiridos, promotor de reflexão e o facto de conter questões de resposta aberta é apontado como muito positivo já que rompe com a tradição de respostas de múltipla escolha, levando, por isso, os alunos a uma maior consciencialização em relação às respostas dadas.

Os resultados da aplicação do instrumento de autoavaliação reformulado e implementado neste estudo apontam para a importância de uma prática continuada de autoavaliação das aprendizagens, conducentes ao desenvolvimento profissional dos professores e das competências dos alunos. Salienta-se a importância do trabalho colaborativo entre professores, no qual o supervisor tem um papel fundamental e tal como defende Alarcão (2009) a função dos supervisores institucionais é, essencialmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como coletivo, numa atitude indagadora e transformadora. O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Têm de ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação. Em suma, deve, portanto, reconhecer-se na supervisão um papel muito importante na organização pedagógica das escolas e dos professores, em particular, os do 1.º CEB, perspetivando a sua qualidade e melhorando as aprendizagens dos alunos.

5.2 Limitações do estudo

Aspetos que têm a ver com disponibilidade de tempo, a complexidade do tema em investigação e a própria sistematização do seu conteúdo constituíram-se como fator limitativo da realização deste estudo. O facto de o estudo ter envolvido o contexto de trabalho da investigadora, trouxe como limitação o envolvimento emocional com os participantes do estudo, apesar do cuidado de isenção e ética na análise e tratamento de dados.

Por outro lado, se este estudo pudesse ser continuado no tempo, os resultados poderiam ser mais consistentes relativamente ao efeito destas práticas no desenvolvimento dos docentes e das aprendizagens dos alunos. O tempo destinado a este estudo não permitiu que fosse adotada uma prática alargada no tempo.

5.3 Pontos de reflexão sobre formação e o desenvolvimento da profissionalidade

No âmbito da Supervisão Pedagógica, e na perspetiva de vários autores, a aprendizagem é um processo emaranhado e gradativo. Segundo Freire (2011), com as permanentes transformações sociais, políticas e tecnológicas, temos assistido a uma grande mudança de paradigmas. Isso reflete-se na educação e principalmente na construção do conhecimento, obrigando professores e alunos a repensarem as suas práticas como condição indispensável para que possam continuar a agir autonomamente e de uma forma crítica em relação à sociedade.

Seguindo a linha de pensamento de Alarcão (2001), o que se espera é uma escola reflexiva, formada como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico, ao mesmo tempo, avaliativo e formativo.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, autores como Fernandes (2007) consideram que, em rigor, se pode dizer que o sistema educativo português tem, em geral, uma legislação que se pode considerar consistente com as principais recomendações consequentes da investigação educacional. O referido autor distingue mesmo alguns princípios que traduzem o essencial do conteúdo da legislação, nomeadamente, que:

- A avaliação deve ser consistente com a forma como se incrementa o currículo nas salas de aula e deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.
- A avaliação formativa deve prevalecer nas salas de aula e em prol da melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos.
- A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.
- As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser variados.
- A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão ser conhecedores dos conteúdos, dos processos e dos critérios da avaliação e deverão participar ativamente no seu desenvolvimento.

- A avaliação não se pode confinar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que, de alguma forma, possam estar envolvidos com o processo educativo e formativo dos alunos.

Fernandes (2007) reitera ainda que a verdade é que, por uma diversidade de razões, ainda há uma grande distância entre o que eles recomendam e as práticas reais existentes no sistema educativo português.

A supervisão pedagógica tem, neste contexto, um papel fundamental. Segundo Oliveira (2001), assinala uma nova dimensão que está relacionada com uma escola norteada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido responsável pela qualidade pedagógica do projeto educativo que orienta toda a ação dos seus profissionais levando-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais vasto da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa.

Assim, a supervisão pedagógica e o professor/supervisor assumem uma importância fundamental, pois passam a estar ligados a situações de melhoria da qualidade de todas as aprendizagens, fruto da crescente autonomia das escolas e do novo papel que estas têm na sociedade.

5.4 Recomendações para futuros estudos

Uma vez que esta investigação se desenvolveu apenas com professores e alunos de quatro turmas do 1.º CEB do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo, seria importante, do nosso ponto de vista, desenvolver o estudo com uma amostra mais alargada, de modo a verificar se os resultados obtidos refletem, ou não, uma realidade mais abrangente.

Sugerimos também que se apurem os procedimentos adotados em relação à autoavaliação em distintos agrupamentos, analisando os seus documentos orientadores.

Para finalizar salienta-se a importância que esta investigação assumiu no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Pensamos que com o decorrer da investigação também nós fomos desenvolvendo práticas reflexivas e aperfeiçoando o modo de agir na investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-128. Consultado em 11, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2008). *Escola a Tempo Inteiro: a perspetiva dos pais*. Confederação Nacional das Associações de Pais – CONFAP.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. (2008). *A Supervisão Pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2005). *A Arte de fazer questionários*. Metodologias da Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

- Antunes, I. (2003). *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Cardoso, C. (coord.). *Auto-Avaliação*. In “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/IIE”. Lisboa: IIE.
- Baptista, S. (2012). *Benefícios das expressões artísticas numa criança do 1º Ciclo com Síndrome de Asperger*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barreiro, M. (2009). *Avaliação Formativa – representações e Práticas de Professores de Línguas Estrangeiras*. Tese de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Boavida, A. & Ponte, J (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, N. (2006). *Investigação por inquérito*. Trabalho Final de Curso da Licenciatura em Matemática Aplicada. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caetano, A. (2004). *A mudança dos professores pela investigação-acção*. Revista Portuguesa de Educação, 17, número 001. Braga: Universidade do Minho, pp. 97-118.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Acedido em 4 de março, 2012 de <http://www.psyed.edu.es/grintie>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas*. Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chizzotti, A. (2003). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236. CIEd: Universidade do Minho. Acedido em 7 de julho, 2011 de <http://sousafranco.homeip.net>
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de pedagogia 318, 50-54. Acedido em 22 de maio, 2012 de <http://www.psyed.edu.es>

- Coll. C. & Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*, em C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 141 – 168). Barcelona: Horsori/ICE UB.
- Cooper, D. & Schindler, P. (2001). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (7.ª Edição). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação*. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Costa, M. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Costa, A. (2004) *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?*. Acedido em 13 de maio, 2012 de <http://www.apfilosofia.org>
- Costa Silva, M. (2011). *A Supervisão Reflexiva das AEC: Contributos na Articulação com o Currículo Escolar*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo para obtenção do grau de Mestre em Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Cunha, E. (2008). *A escola a tempo inteiro num contexto de mudança*. Dissertação de mestrado: Universidade Portucalense.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*, 3ª Edição, Thousands Oaks, California: Sage Publications, Inc. Acedido em 6 de julho, 2011 de <http://books.google.com>
- Dias, M. (2008). *Auto-avaliação para a aprendizagem. A percepção dos alunos do 1º ciclo*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian. (2001). Braga: Verbo.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66. Acedido em 4 de julho, 2011 de www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf

- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Acedido em 8 de abril, 2012 de <http://hdl.handle.net/10451/5543>
- Fernandes, C. & Freitas, L. (2007). *Currículo e Avaliação* in Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
- Ferreira, C. (2009). *Analizando práticas de auto-avaliação de alunos do 1.º ciclo do ensino básico português*. Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*. Correio da Educação.
- Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa, n.º8*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Freire, L. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem*. *Ciênc. cogn.* [online]. 2009, vol.14, n.2, pp.276-286. Acedido em 3 de junho, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org>
- Gessinger, R., Grillo, M. & Freitas, A. (2010). *Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grillo, M. & Lima, V. (2010). *Especificidades da avaliação que convém conhecer*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Grillo, M. & Freitas, A. (2010). *Autoavaliação: por que e como realizá-la?*. Porto Alegre: Eipucrs.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre; Artmed Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0
- Hernandez, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

- Leite, C., Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- Lima, A. J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, V. & Grillo, M. (2010). *Questões sobre avaliação da aprendizagem: A voz dos professores*. Porto Alegre: Eipucrs.
- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. Instituto Politécnico de Bragança: EDUSER: revista de educação, Vol. 2 (1).
- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction* (5.ª Ed.). Nova Iorque: Longman.
- Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzes, J., Wandersee, J. & Novak, J. (2000). *Ensinando ciências para a compreensão – uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.
- Moreira, M. A. & Bizarro, R. (org.). (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica*. In VIEIRA, Flávia [et al.], orgs. – “Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho- Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009” [CD-ROM]. Braga: CIED, 2009. p. 241-258. <http://hdl.handle.net/1822/10366>
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moura, R. (1998). *A avaliação no processo ensino-aprendizagem*. Texto retirado do site: <http://rmoura.tripod.com/evaluation.htm>
- Oliveira, M. (2001). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão escolar*. In Alarcão, I. (org.) e outros. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. in Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica Lisboa.

- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, C. (2012). *Supervisão Pedagógica: Conceções, Limitações e Transgressões*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pires, C. (2007). *A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 04, pp. 77-86. Acedido em 31 de julho, 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Pires, C. (2012). *A Escola a Tempo Inteiro: operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela análise das políticas públicas*. Tese de Doutoramento. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6519>. Acedido em 11 de novembro de 2012.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, D. (2005). *A Investigação-Acção Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (2.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rocha, A., Almeida, E., Silva, S. & Alves, S. (2010) *Pensar a avaliação: envolver na acção*. Avaliação e currículo: Actas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe. Acedido em 3 de junho, 2012 de webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal.../52_T6_C2Rocha.pdf
- Sá-Chaves, I. et al. (1999). *A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal*. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Universidade de Aveiro.
- Sá-Silva, J. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I. Número I.

- Santos Guerra, M. (2003). *Uma flecha no alvo – a avaliação como aprendizagem*. Acedido em 5 de junho, 2011, <http://books.google.pt/books>
- Santos Guerra, M. (2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Acedido em 5 de junho de 2011 em <http://www.juntadeandalucia.es>
- Santos, M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula – um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* in Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. The Jossey-Bass Higher Education Series; United States of America.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*. Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática, em Vila Real, em 25–6 de Outubro de 2001, publicada nas respectivas Actas (pp. 29–55)
- Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, C. (2007). *A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores*. Tese de mestrado em educação área de especialização em supervisão pedagógica em ensino das línguas estrangeiras. Braga: universidade do Minho.
- Sobral, M. (2007). *Direitos do aluno em contexto escolar: um estudo numa escola secundária no Concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/677>
- Sobrinho, P. (2009). *O portefólio como instrumento de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo na disciplina de Língua Portuguesa*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, P. (2006). *Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional*. www.psicologia.com.pt

- Taylor, S. e Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente*”, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México. Acedido em 3 de julho, 2011 de usuarios.multimania.es/tesispsico/mat_catedra/taylor_bogdan.pdf
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação. 5.º Volume, p. 171 – 200. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, C. (2000). *Ensino-Aprendizagem da Matemática: Velhos problemas, Novos desafios*. Millenium, 20. <http://hdl.handle.net/10400.19/896>
- Verde, C. (2011). *A Comunicação Oral na Sala de Aula*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (2ª ed., revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Bookman. Acedido em 6 de julho, 2011 de <http://pt.scribd.com/doc/18238247/Robert-Yin-Estudo-de-Caso-livro-capitulos-1-e-2>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (1992). *Do currículo ao projecto de escola*. In R. CANÁRIO, (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. Em: M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.

Legislação e documentos consultados

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de outubro

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 19 de Junho

Despacho Normativo 30/2001, de 22 de junho

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro

Despacho Normativo n.º 12 591/2006 (2.ª série)

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de novembro

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro

Lei n.º 5/73 de 25 de julho

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro (Estatuto do Aluno)

Portaria n.º 550-A/2004 de 21 de maio

Portaria n.º 550-D/2004 de 21 de maio

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. DGIDC.

Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo. DEB – Departamento de Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação. 4.ª Edição.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de autoavaliação do agrupamento

AGRUPAMENTO

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO – ANO LECTIVO 20__ / 20__
CE/EB1: _____ PERÍODO _____

Nome: _____ ° Ano

Esta ficha tem por objectivo conhecer a tua auto-avaliação. Lê-a com atenção e assinala com X a tua resposta.

1. A minha pontualidade	
• Chego sempre a horas às aulas	
• Por vezes, chego atrasado às aulas	
• Nunca chego a horas às aulas	

2. A minha assiduidade	
• Nunca faltei às aulas	
• Só faltei por motivos justificados pelo meu Encarregado de Educação	
• Falto frequentemente às aulas	

3. A minha participação na aula	Nunca	Às vezes	Sempre
• Participo na aula por iniciativa própria, com ordem e sem interromper ninguém			
• Só participo na aula quando o(a) professor(a) me coloca uma questão			
• Frequentemente interrompo o(a) professor(a) ou os colegas com as minhas intervenções			

4. O meu cumprimento de regras na sala de aula	Nunca	Às vezes	Sempre
• No início da aula entro, sento-me e preparo-me para trabalhar			
• Estou, normalmente, concentrado e atento às aulas			
• Respeito as opiniões e intervenções dos outros nas aulas			
• Aceito as decisões do grupo, mesmo que diferentes das minhas			
• Só arrumo os meus materiais após a autorização do (a) professor(a)			
• Ao sair da sala de aula, deixo o meu lugar limpo e arrumado			

5. A minha organização do trabalho	Nunca	Às vezes	Sempre
• Trago sempre o material necessário para as aulas			
• Tenho os cadernos diários limpos e organizados			
• Colaboro com o meu trabalho e ideias nas actividades do grupo			
• Faço os trabalhos de casa			
• Realizo, sozinho, as tarefas escolares			
• Perante as dificuldades escolares, procuro ultrapassá-las sem recorrer à ajuda contínua de outras pessoas			

6. Os meus conhecimentos	Nunca	Às vezes	Sempre
• Participo na planificação e realização dos trabalhos			
• Adopto estratégias adequadas a resolver problemas			
• Sou capaz de pesquisar, seleccionar e organizar a informação que recolho			
• Trabalho individualmente de forma autónoma, responsável e criativa			
• Trabalho em grupo de forma autónoma, responsável e criativa			
• Uso correctamente a Língua Portuguesa (pontuação, ortografia, construção de frases, ...)			
• Leio sem dificuldades			
• Compreendo e interpreto o que leio			
• Aplico os conhecimentos adquiridos			

Data: ____/ ____/ ____

Anexo 2: Inquérito por questionário efetuado aos professores

QUESTIONÁRIO

Este questionário visa a recolha de dados relativos aos conceitos e rotinas de professores sobre a autoavaliação dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados destinam-se à elaboração de um estudo de investigação a levar a cabo por uma mestranda no âmbito do Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Agradecemos a colaboração e garantimos confidencialidade.

PARTE A. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor espelha a sua situação)

A.1 Idade

A.2 Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

A.3 Habilitações académicas

☐ Bacharelato

☐ Curso de Especialização

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outra. Qual? _____

A.4 Situação profissional

☐ Contratado

☐ Quadro de Agrupamento

☐ Quadro de Zona Pedagógica

☐ Outra. Qual? _____

A.5 Tempo de serviço (até 31 de agosto de 2011)

Anos (coloque no quadrado o número de anos correspondente)

Tempo de serviço na atual escola (até 31 de agosto de 2011) anos (coloque no quadrado o número de anos correspondente)

PARTE B. AUTOAVALIAÇÃO

As frases a seguir apresentadas têm como objetivo identificar a sua opinião em relação a diversas afirmações. Para expressar a sua opinião, em cada uma das frases, coloque um X de acordo com o código apresentado.

Significado dos Códigos:

C – Concorde CEP – Concorde em Parte NC – Não Concorde NS – Não Sei

B.1 A autoavaliação tem como finalidade...

	C	CEP	NC	NS
no ponto de vista do professor...				

	C	CEP	NC	NS
no ponto de vista do aluno...				

B.2 A autoavaliação direciona-se para...

	C	CEP	NC	NS

B.3 A autoavaliação deve ser aplicada...

	C	CEP	NC	NS

B.4 A autoavaliação deve ser realizada...

	C	CEP	NC	NS

Parte C. Rotinas de autoavaliação

C.1 Assinale se **sim** ou **não** efetua as práticas que se seguem. Se assinalar **sim**, indique a importância que essa prática tem para si, de acordo com o código.

Significado dos Códigos:

MR – Muito Relevante **R** – Relevante **PR** – Pouco Relevante

	SIM			NÃO
	MR	R	PR	
Analisar e discutir as atividades realizadas na aula.				
Utilizar a autoavaliação para identificar as dificuldades e progressos dos alunos.				
Avaliar apenas o conhecimento científico.				
Proporcionar aos alunos a sua envolvimento no seu próprio processo avaliativo.				
Adaptar os instrumentos de avaliação às necessidades dos alunos.				
Avaliar o relacionamento interpessoal.				
Debater os resultados obtidos com os alunos.				
Ajustar as minhas práticas de acordo com as opiniões expressas pelos alunos.				
Adequar a planificação de acordo com os resultados obtidos.				
Discutir as estratégias para superar dificuldades com os alunos.				
Considerar a autoavaliação na avaliação sumativa.				
Explorar os critérios de avaliação aos alunos.				

C.2. Usa uma ficha para autoavaliação dos alunos elaborada pelo departamento curricular?

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

☐ Sim ☐ Não ☐ Outra. Qual? _____

C.3 A autoavaliação é realizada pelos seus alunos com regularidade?

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu **sim**, em que momentos?

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

☐ final da unidade curricular ☐ final do período letivo
☐ final do ano letivo ☐ outro. Qual? _____

C.4 Na sua opinião, uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens é benéfica?

(Assinale com um X ☐ o correspondente à opção que melhor reflete a sua situação)

☐ Sim ☐ Não

Se **sim**, porquê?

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo 3: Inquérito por questionário efetuado aos alunos

QUESTIONÁRIO

Este questionário visa a recolha de opiniões dos alunos do 3.º ano de escolaridade relativamente à autoavaliação que efetuam das suas aprendizagens. Os dados destinam-se à elaboração de um estudo de investigação a levar a cabo por uma mestranda no âmbito do Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A. DADOS PESSOAIS

(Assinala com um X ☐ a tua situação)

A.1 Idade

☐ 7 anos. ☐ 8 anos. ☐ 9 anos. ☐ mais de 9 anos.

A.2 Género

☐ Feminino ☐ Masculino

B. AUTOAVALIAÇÃO

As frases a seguir apresentadas têm como objetivo identificar a tua opinião em relação a diversas afirmações. Para expressares a tua opinião, em cada uma das frases, coloca um X de acordo com o código apresentado.

Significado dos Códigos:

C – Concordo **NC** – Não Concordo **NS** – Não Sei

B.1 Para ti, o que é a autoavaliação?

	C	NC	NS
É quando...			
pensas sobre o que aprendeste.			
ficas a saber que precisas estudar mais.			
ficas a saber a causa das tuas dificuldades.			
ficas a saber que dificuldades tens.			
verificas os erros que deste e os procuras resolver.			
ficas a saber como deves estudar.			
o professor te diz o que deves estudar.			
sabes o que precisas de aprender.			
conversas com os teus colegas e professores.			
preenches uma ficha que o(a) professor(a) te dá sobre o que aprendeste.			

B.2 E para que serve a autoavaliação?

	C	NC	NS
Para te ajudar a...			
ultrapassar as tuas dificuldades.			
ficar mais responsável.			
conhecer melhor as tuas dificuldades.			
melhorar a tua aprendizagem.			
estudar melhor.			
trabalhar melhor sozinho.			

B.3 A autoavaliação deve ser feita sobre...

	C	NC	NS
a forma como participas na sala de aula e na escola.			
as tuas atitudes na sala de aula.			
a forma como vais aprendendo.			
a forma como trabalhas e estudas.			
a forma como utilizas os materiais.			
a forma como trabalhas com os teus colegas.			
o que tu sabes.			
os resultados das fichas de avaliação.			
o teu comportamento na sala de aula.			

B.4 A autoavaliação deve ser aplicada...

	C	NC	NS
no fim do tema que está a ser estudado.			
no fim de cada período letivo.			
no fim de cada ano letivo			

B.5 A autoavaliação deve ser realizada...

	C	NC	NS
por ti sozinho(a).			
em sala de aula.			
em casa.			

C. ROTINAS DE AUTOAVALIAÇÃO**C.1 Como realizas a autoavaliação?**(Assinala com um X ☐ a tua opinião)☐ ficha dada pelo(a) professor(a)☐ outra. Qual? _____**C.2 E quando?**(Assinala com um X ☐ a tua opinião)☐ no fim de cada unidade curricular☐ no fim de cada período letivo☐ no fim do ano letivo☐ outra. Quando? _____**C.3 Para que achas que serve a autoavaliação?**

Agradecemos a tua colaboração!

Anexo 4: Guião dos inquéritos por entrevista

Tema: *A autoavaliação: perceções de alunos e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*

Objetivos Gerais:

- Identificar as perceções dos professores acerca da função do 1.º CEB na formação integral do aluno.
- Identificar o papel da avaliação das aprendizagens.
- Identificar as práticas de autoavaliação adotadas pelos professores promotoras das aprendizagens dos alunos.
- Identificar o impacto dessas práticas de autoavaliação na avaliação sumativa dos alunos.

Parte	Objetivos específicos	Informações e formulário de questões	Observações
I Legitimação da entrevista	1.1 Legitimar a entrevista e motivar o professor entrevistado.	<p>Em primeiro lugar, gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista.</p> <p>1.1.1. Permite-me gravar a entrevista?</p> <p>As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade na recolha de dados que me irão ajudar a caracterizar as perceções e práticas de autoavaliação do professor. Esta entrevista insere-se no estudo que me encontro a realizar sobre a autoavaliação, perceções de alunos e professores do primeiro ciclo do ensino básico, inserido no Mestrado de Supervisão Pedagógica e do qual é elemento participante. A duração desta entrevista não será superior a uma hora, pelo que agradeço desde já, a sua colaboração. A entrevista é confidencial pelo que será mantido o anonimato aquando da divulgação dos dados. O seu registo magnético será destruído quando já não for necessário.</p>	Se houver concordância do entrevistado proceder-se-á à gravação da entrevista. Apesar de o guião ser o mesmo para os dois entrevistados, a entrevista será realizada de forma individual.
II Função do 1.ºCEB	<p>2.1 Identificar as perceções do professor acerca da função do 1.º CEB na formação integral do aluno.</p> <p>2.2 Identificar o papel da avaliação das aprendizagens</p>	<p>2.1.1 O sistema educativo português, em termos estruturais, compreende quatro etapas educativas. Como definiria a função do 1.º ciclo do EB na formação integral dos alunos?</p> <p>2.2.1 Na sua opinião, qual é a principal finalidade da avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo do EB?</p>	


	<p>dos alunos do 1.º CEB.</p> <p>2.3 Identificar a importância atribuída pelo professor à autoavaliação das aprendizagens dos alunos.</p>	<p>2.3.1 De que modo a autoavaliação das aprendizagens pode ser promotora de emancipação dos alunos?</p>	
<p>III</p> <p>Práticas de autoavaliação</p>	<p>3.1 Caracterizar práticas de autoavaliação.</p> <p>3.2 Identificar estratégias de autoavaliação.</p>	<p>3.1.1 Considera que se verificam práticas efetivas de autoavaliação nas salas de aula do 1.º ciclo do EB?</p> <p>3.1.2 Costuma fazer autoavaliação com os seus alunos? Que razões é que o(a) levam a fazer ou não a autoavaliação?</p> <p>3.2.1 Que estratégias de autoavaliação utiliza?</p>	<p>Esta questão só será colocada se a resposta à questão 3.1.2 for <i>sim</i>.</p>
<p>IV</p> <p>Benefícios das práticas de autoavaliação</p>	<p>4.1 Identificar os benefícios de uma prática constante de autoavaliação das aprendizagens.</p>	<p>4.1.1 Na sua opinião, uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens atinge os fins a que se destina?</p> <p>4.1.2 Pensa que essas práticas podem influenciar os resultados da avaliação sumativa dos alunos?</p>	
<p>V</p> <p>Instrumento de autoavaliação</p>	<p>5.1 Avaliar o instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo.</p> <p>5.2 Avaliar o estudo.</p>	<p>5.1.1 Considera que o instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo é um instrumento promotor de emancipação dos alunos e da regulação da sua aprendizagem?</p> <p>5.2.1 Como avalia a participação dos seus alunos no preenchimento da ficha de autoavaliação nos três momentos distintos?</p> <p>5.2.2 De que forma avalia a implementação deste estudo focado na autoavaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>5.2.3 Há algum aspeto que considere importante e que não foi focado nesta entrevista ou que não foi aprofundado neste estudo?</p> <p>Obrigada pela sua colaboração!</p>	

Anexo 5: Ficha de autoavaliação reformulada no âmbito da intervenção

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Ano Letivo de 2011/2012

Nome: _____ Idade: _____ anos
Ano de escolaridade: _____ Turma _____ Escola/ CE _____
_____º Período

1. ATITUDES E COMPORTAMENTOS				
	nunca	algumas vezes	quase sempre	sempre
(coloca um X na resposta que corresponder à tua opinião)				

1.1 Pontualidade e assiduidade...


Chego sempre a horas à escola.				
Falto à escola sem um motivo importante.				

1.2 Nos espaços abertos da escola...


Mantenho a sala limpa.				
Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados.				
Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo.				
No refeitório, porto-me bem.				
Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo.				
Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei.				
A minha mochila anda sempre organizada.				

1.3 Com o(a) professor(a)...





   

Escuto, com atenção, os conselhos que me são dados.				
Ouçó e procuro aprender as informações transmitidas.				
Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos.				
Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa.				

1.4 Com os colegas ou companheiros...

Quando um companheiro se engana, sou compreensivo.				
Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala.				
Ouçó em silêncio e procuro compreender os meus colegas.				
No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos.				
Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar.				
Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem.				

2. CONTEÚDOS / CONHECIMENTOS				
	nunca	algumas vezes	quase sempre	sempre

(coloca um X na resposta que corresponder à tua opinião)

2.1 Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita)

Expresso-me bem oralmente.				
Compreendo o que me dizem.				
Gosto dos textos que leio.				
Compreendo as leituras que faço.				
Treino a leitura.				
Leio com correção.				
Consigo construir textos interessantes.				
A minha caligrafia (letra) é fácil de ler.				
Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

2.2 Estudo do Meio

Os temas que estudamos interessam-me.				
Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo.				
Utilizo os conhecimentos que aprendo.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...


2.3 Matemática

As matérias que estudamos interessam-me.				
Utilizo os conhecimentos que aprendo.				
As matérias novas são fáceis de aprender.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

2.4 Áreas das Expressões

Procuro ser criativo(a).				
Sou participativo(a) e expressivo(a).				
Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades.				
Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas.				

2.5 Formação Cívica

Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula.				
Reconheço e aceito as diferenças.				
Tenho sempre bom senso em situações problemáticas.				

2.6 Estudo Acompanhado

Sou autónomo(a).				
Sou organizado(a).				
Consulto corretamente os manuais e o dicionário.				
Peço ajuda quando tenho dúvidas.				
Sei gerir o meu tempo.				

2.7 Área de Projeto

Ouçó e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas.				
Cooperó com os colegas na elaboração de trabalhos.				
Consigo expor corretamente as minhas ideias.				

2.8 Utilização das TIC

Sei usar o teclado.		
Sei escrever um texto no Word.		
Sei pesquisar na Internet.		


Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

Anexo 6: Ficha de autoavaliação reestruturada no âmbito da intervenção

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Ano Letivo de 2011/2012

Nome: _____		Idade: _____ anos	
Ano de escolaridade: _____		Turma _____ Escola/ CE _____	
Data: ____/____/____		____º Período	

1. ATITUDES E COMPORTAMENTOS				
	nunca	algumas vezes	quase sempre	sempre

(coloca um X na resposta que corresponder à tua opinião)

1.1 Pontualidade e assiduidade...

Chego sempre a horas à escola.				
Falto à escola sem um motivo importante.				

1.2 Nos espaços abertos da escola...

Mantenho a sala limpa.				
Depois de trabalhar, deixo os materiais arrumados.				
Quando acabo de brincar, deixo o recreio limpo.				
No refeitório, porto-me bem.				
Depois de usar a casa de banho, fica tudo limpo.				
Quando tenho tarefas na sala, procuro fazê-las o melhor que sei.				
A minha mochila anda sempre organizada.				

1.3 Com o(a) professor(a)...





   

Escuto, com atenção, os conselhos que me são dados.				
Ouçó e procuro aprender as informações transmitidas.				
Procuro satisfazer os pedidos que me são feitos.				
Faço as pesquisas e trabalhos que me são marcados para casa.				





1.4 Com os colegas ou companheiros...

Quando um companheiro se engana, sou compreensivo.				
Respeito os colegas responsáveis pelas tarefas da sala.				
Ouçó em silêncio e procuro compreender os meus colegas.				
No trabalho de grupo, respeito as opiniões de todos.				
Quando alguém tem dificuldades, procuro ajudar.				
Quando me desentendo com um colega, procuro resolver tudo a bem.				

2. CONTEÚDOS / CONHECIMENTOS				
	(coloca um X na resposta que corresponder à tua opinião)			





2.1 Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita)

				
Expresso-me bem oralmente.				
Compreendo o que me dizem.				
Gosto dos textos que leio.				
Compreendo as leituras que faço.				
Treino a leitura.				
Leio com correção.				
Consigo construir textos interessantes.				
A minha caligrafia (letra) é fácil de ler.				
Coloco os sinais de pontuação corretos nos textos que escrevo.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

<input type="checkbox"/>	Leitura
<input type="checkbox"/>	Escrita criativa de textos
<input type="checkbox"/>	Conteúdos gramaticais
<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? _____





2.2 Estudo do Meio

				
Os temas que estudamos interessam-me.				
Gosto de fazer pesquisas sobre os temas que estudo.				
Utilizo os conhecimentos que aprendo.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

<input type="checkbox"/>	O corpo humano
<input type="checkbox"/>	As plantas e os animais
<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? _____





2.3 Matemática

				
As matérias que estudamos interessam-me.				
Utilizo os conhecimentos que aprendo.				
As matérias novas são fáceis de aprender.				

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

<input type="checkbox"/>	Resolução de problemas
<input type="checkbox"/>	Tabuadas da multiplicação
<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? _____

2.4 Áreas das Expressões

				
Procuro ser criativo(a).				
Sou participativo(a) e expressivo(a).				
Participo com empenho nos diferentes tipos de atividades.				
Coopero com os meus colegas nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas.				

2.5 Formação Cívica

Respeito normas e valores dentro e fora da sala de aula.				
Reconheço e aceito as diferenças.				
Tenho sempre bom senso em situações problemáticas.				

2.6 Estudo Acompanhado

Sou autónomo(a).				
Sou organizado(a).				
Consulto corretamente os manuais e o dicionário.				
Peço ajuda quando tenho dúvidas.				
Sei gerir o meu tempo.				

2.7 Área de Projeto

Ouçó e respeito as opiniões e pontos de vista dos meus colegas.				
Coopero com os colegas na elaboração de trabalhos.				
Consigo expor corretamente as minhas ideias.				

2.8 Utilização das TIC

Sei usar o teclado.		
Sei escrever um texto no Word.		
Sei pesquisar na Internet.		

Há temas/ conteúdos em que tenho mais dificuldades, como...

- ☐ Construir tabelas
☐ Desenhar no Paint
☐ Outros. Quais? _____

Inquérito por entrevista – p1

1.1.1 Permite-me gravar a entrevista?

Sim.

2.1.1 O sistema educativo português, em termos estruturais, compreende quatro etapas educativas. Como definiria a função do 1.º ciclo do EB na formação integral dos alunos?

Eu penso que o 1.º ciclo tem uma função muito estruturante na formação do aluno, tanto é que é onde ele começa a fazer a aprendizagem da leitura, da escrita e depois esse domínio da leitura e da escrita que vai necessária para todos os outros níveis de ensino. Se houver uma boa formação do aluno e tornar-se um bom aluno nesses domínios, e também noutros da matemática, depois penso que terá menos dificuldades nos outros níveis de ensino.

2.2.1 Na sua opinião, qual é a principal finalidade da avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo do EB?

Pode ter várias funções. Uma delas é avaliar os conhecimentos dos alunos, aferir aquilo que eles sabem, conseguiram adquirir. E de outra forma também serve, dependente dos resultados, para o professor poder reestruturar o seu ensino e usar outras estratégias mediante os resultados. Se os resultados foram muito maus, o professor tem logo de fazer a avaliação mediante a avaliação dos alunos.

2.3.1 De que modo a autoavaliação das aprendizagens pode ser promotora de emancipação dos alunos?

Pode, se dissermos aos alunos, como eu o faço, qual é o objetivo da autoavaliação que é eles fazerem uma própria reflexão sobre as suas aprendizagens e sobre o seu estudo, pode realmente ajudá-los de certa forma o seu estudo, a sua forma de estudar, a sua forma de encarar a escola e a sua aprendizagem.

3.1.1 Considera que se verificam práticas efetivas de autoavaliação nas salas de aula do 1.º ciclo do EB?

Faz-se a autoavaliação, agora se é a autoavaliação mais adequada... eu questiono-me. Se calhar, as autoavaliações deveriam ser melhoradas, mais abrangentes, debruçar-se sobre mais campos do saber e da aprendizagem.

3.1.2 Costuma fazer autoavaliação com os seus alunos? Que razões é que o(a) levam a fazer ou não a autoavaliação?

Sim, faço-a de forma escrita mas levo muitas vezes ao diálogo, fazê-los pensar um bocadinho. Por que razão alguns conteúdos não ficaram e levo-os a refletir porque é que as coisas não correram bem. Acabam por dizer “não estudei tanto”. Acabo por fazer uma reflexão mais ao nível oral, além daquela que fazemos no final de cada período.

3.2.1 Que estratégias de autoavaliação utiliza?

...

4.1.1 Na sua opinião, uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens atinge os fins a que se destina?

Eu acho que pode haver. De umas avaliações para as outras, o aluno ao autoavaliar-se se calhar também pode fazer uma comparação entre os momentos de avaliação. Ele próprio pode tirar daí ilações em relação ao seu percurso.

4.1.2 Pensa que essas práticas podem influenciar os resultados da avaliação sumativa dos alunos?

Normalmente, nós fazemos a autoavaliação depois da avaliação sumativa, portanto só poderá ter influência no período seguinte. No imediato não, porque é feita depois.

5.1.1 Considera que o instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo é um instrumento promotor de emancipação dos alunos e da regulação da sua aprendizagem?

Sim, penso que já obriga a algumas respostas por extenso que os leva a ter que refletir um bocadinho mais do que só ter que colocar a cruz. Muitas vezes não sabemos do que aquela cruz resulta. Eu, às vezes, pela cruz, vejo que há alunos que põem realmente aquilo que vai de encontro ao que eu penso. Não sei se o faz para me satisfazer mas mesmo que ele faça isso, é porque também tem consciência de como está e da sua própria avaliação.

5.2.1 Como avalia a participação dos seus alunos no preenchimento da ficha de autoavaliação nos três momentos distintos?

Foi boa. Procurei que eles fossem sinceros. Acho que responderam positivamente ao pedido.

5.2.2 De que forma avalia a implementação deste estudo focado na autoavaliação das aprendizagens dos alunos?

Tudo o que tenha a ver com o ensino e aprendizagem e todos os instrumentos que se utilizam é válido porque tem haver reflexão, ser alvo de melhoria, porque a própria autoavaliação é um instrumento que tem os seus objetivos. É levar o aluno à reflexão e fazer uma interiorização do que foi o seu percurso, num determinado momento e se calhar a partir daí explorar um bocadinho a autoavaliação no sentido de ver no que é que eles podem melhorar nos diferentes campos da avaliação, desde o comportamento, as competências.

5.2.3 Há algum aspeto que considere importante e que não foi focado nesta entrevista ou que não foi aprofundado neste estudo?

Assim à primeira vista, não estou a ver. A questão do tempo. Se calhar faz falta o professor pegar na autoavaliação dos alunos e confrontar com a avaliação feita por si.

Inquérito por entrevista – p2

1.1.1 Permite-me gravar a entrevista?

Sim.

2.1.1 O sistema educativo português, em termos estruturais, compreende quatro etapas educativas. Como definiria a função do 1.º ciclo do EB na formação integral dos alunos?

O 1.º ciclo é o primeiro contacto que os meninos têm com um profissional a tempo inteiro e é nessa etapa, nesse processo, nesse período que eles vão aprender os conceitos básicos principalmente para a formação da sua personalidade. Além das aprendizagens, das experiências que eles vão ter, o 1.º ciclo é muito importante para os alunos.

2.2.1 Na sua opinião, qual é a principal finalidade da avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo do EB?

A avaliação é um elemento regulador das aprendizagens mas não devia ser mesmo um juízo porque na realidade a gente deve analisar a todo o nível, desde o início do 1º ano até ao 4º ano, o processo de evolução das aprendizagens dos alunos e a avaliação é feita justamente para isso, pelo menos é o que diz o modelo educativo. A avaliação é feita para que a gente avalie, veja como eles estão. Mas não deveria ser assim, deveria ser feita para que eles pudessem pensar um bocadinho, questionar-se, refletir. Acho que a avaliação é mais no sentido de proporcionar momentos de reflexão. Mesmo na avaliação formativa, acho que os alunos deveriam estar implicados na reflexão dos seus erros para tentar superar as suas dificuldades.

2.3.1 De que modo a autoavaliação das aprendizagens pode ser promotora de emancipação dos alunos?

É nesse sentido. No meu PCT tenho uma grelha em que eles marcam as coisas que eles sabem e o que eles não sabem mas no fim do ano, o que eu não sei e o que eu não consegui aprender. Assim eles mesmo terão a consciência do que têm que melhorar na sua aprendizagem. É através do erro que há melhoria e da reflexão do erro.

3.1.1 Considera que se verificam práticas efetivas de autoavaliação nas salas de aula do 1.º ciclo do EB?

Eu acho que é difícil porque uma coisa é você ter a teoria e outra é a prática. Estamos com a sobrecarga dos resultados. Nós temos que ter bons resultados. Há pouco tempo para analisar a situação. Se todos os profissionais tivessem ou até mesmo o sistema uma preocupação maior, não haveria tantos problemas na avaliação dos alunos. Devíamos preocupar mais com isso. Faz falta.

3.1.2 Costuma fazer autoavaliação com os seus alunos? Que razões é que o(a) levam a fazer ou não a autoavaliação?

Costumo fazer principalmente nas atividades que têm essa autoavaliação e faço-a com eles para eles verem no fim do ano e também todas as semanas faço atividades em que tenho grelhas de autoavaliação que é na leitura, num concurso de leitura em que é feito o registo, mas eles mesmo se autoavaliam. Fazem a leitura e dizem se estiveram bem, o

que não fizeram bem. E também fazem heteroavaliação. Avaliam-se a si e avaliam os colegas também. Também há uma grelha do problema da semana e eles veem onde erraram, o que fizeram de errado, porque é que erraram. E fora isso há as grelhas do agrupamento que somos obrigados a preencher no 3.º ano.

3.2.1 Que estratégias de autoavaliação utiliza?

...

4.1.1 Na sua opinião, uma prática constante e continuada de autoavaliação das aprendizagens atinge os fins a que se destina?

Acho que não, a que nós temos, porque não promove aquela tal reflexão, acho que devíamos estudar momentos para isso. Primeiro as crianças são diferenciadas, segundo devido às dificuldades que elas têm nós devíamos ter uma prática mais diferenciada também para alguns. Estar com eles num ensino individualizado. Eu acho que deveria haver mais momentos de autoavaliação, mas não está a levar a nada porque nos moldes que está não funciona. Essas fichas do agrupamento que temos de preencher não promovem a reflexão. Os meninos têm de se questionar: “não sei isso. Errei. Porque é que errei? Tenho de melhorar”.

4.1.2 Pensa que essas práticas podem influenciar os resultados da avaliação sumativa dos alunos?

Com as crianças do 1.º ciclo era bom que fosse assim, que funcionasse assim. Mas cada criança é um ser e depende do estado, do momento emocional da criança. Se ela se sente capaz, se não se sente. Às vezes, estão inseguros no momento de avaliação. Eu não acho que isso influencie. Acho que há outros fatores que influenciam. Não acredito que seja isso.

5.1.1 Considera que o instrumento de autoavaliação reformulado no âmbito do estudo é um instrumento promotor de emancipação dos alunos e da regulação da sua aprendizagem?

Acho que com as crianças do 1.º ciclo, o modelo de ficha não pode ser tão teórico. As crianças têm alguma dificuldade em perceber algumas perguntas. Havia questões ambíguas e as crianças podiam pensar de várias formas.

5.2.1 Como avalia a participação dos seus alunos no preenchimento da ficha de autoavaliação nos três momentos distintos?

Sentiram-se motivadíssimos. Além daquelas que eles já fazem, também realizaram estas. Acharam interessante, mas tiveram algumas dificuldades naquelas perguntas em que eles tinham que dar a sua opinião (resposta aberta).

5.2.2 De que forma avalia a implementação deste estudo focado na autoavaliação das aprendizagens dos alunos?

Foi nos momentos certos. Da forma correta também foi feito. Os meninos compreenderam bem. Eu considero que o estudo foi muito apropriado. Na medida certa. Achei um bocado complexo nas perguntas de resposta aberta.

5.2.3 Há algum aspeto que considere importante e que não foi focado nesta entrevista ou que não foi aprofundado neste estudo?

Não. A entrevista é mesmo sobre o que me propuseram no início, sobre avaliação e principalmente sobre autoavaliação dos alunos.